



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**PROJETO EDUCATIVO
E POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO**

Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Março, 2009

Fortaleza - Ceará - Brasil



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

Eixo temático: Saber Docente, profissionalidade, trabalho pedagógico
e formação de professores

Orientador: Prof. Jacques Therrien - PhD

**PROJETO EDUCATIVO
E POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO**

Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Março, 2009

Fortaleza - Ceará - Brasil



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Doutorado em Educação Brasileira

Título do trabalho: PROJETO EDUCATIVO E POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho

Autora: Ms. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Defesa em: 27.03.2009

Conceito obtido: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. PhD. Jacques Therrien

Francisco Horácio da Silva Frota, Dr.

Kelma Socorro Lopes de Matos, Dra.

Maria Isabel Sabino de Farias, Dra.

Silvia Elizabeth Miranda de Moraes, Dra.

TOCANDO EM FRENTE

Composição: Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

**Homenagem especial
aos mestres da minha vida,
com carinho**

Minha mãe, Vienna Filomeno, exemplo de amor e dedicação;
meu pai, Xico Pouchain, exemplo de simplicidade, humildade e disciplina;
meus irmãos, Roger e Rochelle, que vivem no *front*,
mas têm conseguido manter mentes e corações abertos;
meu companheiro, Gilberto, doutor da minha vida;
minha flor, Jade, expressão de esperança e de mudança;
minha bisavó Anália, mãe preta – Cida e nossa filha, Ana Márcia, pela cumplicidade;
meus avós paternos, Ramos e Jeannette, e maternos, José e Marielse pela vida;
minha tia Rejane que me apresentou o mundo ao ler o Tesouro da Juventude;
minha mãe Ana pelo carinho e cuidado;
e a todos os que direta ou indiretamente, contribuíram para este sonho.

Ao professor e mentor Horácio Frota,
que me tem alimentado com ensinamentos
e utopias numa realidade contraditória,
e que sempre estará presente
na minha caminhada profissional e pessoal;

ao Prof. Jacques Therrien,
por acreditar em mim
e por estar sempre próximo e distante,
o necessário para a minha maturação intelectual.

a Profa. Dra. Gláucia,
minha amiga e companheira
de luta pela defesa e promoção
da educação pública e de qualidade
e pela busca contínua de se encontrar.
Exemplo de dedicação e de profissionalismo.
Presença ausente, amor infinito.

Todos vocês trazem luz e esperança na minha vida
e me dão força para continuar sonhando e realizar.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

AGRADECIMENTOS

À Geísa, em nome de todos os funcionários da Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFC;

à Prof^ª. Dr^ª. Kelma Matos, em nome de todos os professores do Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFC, pela partilha atenta e cuidadosa;

à prof^ª. Dr^ª. Isabel Sabino, em nome de todos os membros da banca, pela contribuição significativa na minha formação;

aos meus colegas da pós, com quem pouco pude conviver por motivos diversos;

à minhas amigas, Prof^ª. Dra. Gláucia Albuquerque, Prof^ª. Dr^ª. Josete Sales e Prof^ª. Dr^ª Rozimar, prof^ª. Célia Goiana e Profa. Dr^ª. Célia Brito em nome de todos os docentes do Núcleo de Política, Planejamento e Gestão Educacional, do grupo de pesquisa EDUCAS e do Centro de Educação - CED/UECE, e pelo apoio incondicional e escuta atenta;

à Larissa, em nome de todos os estudantes da UECE, Pedagogia e demais Licenciaturas, pelos debates profícuos, inspiração e construção de novos olhares e perspectivas;

aos técnicos da SEDUC e, em especial, a Marisa Botão, pelas trocas vivenciadas;

ao Liceu do Maracanaú, universo deste estudo, pelo acesso aos documentos e pela convivência diária com gestores, docentes e discentes;

à minha prima Luiza Amélia, pela contribuição valorosa no percurso final desta tese e sem ela eu não teria conseguido;

à minha amiga Nara, em nome de todas as mulheres de luta do ELO Feminista e pela nossa caminhada junto ao movimento de mulheres e da educação e

à CAPES, pelo apoio financeiro.

Dedico estas páginas
a todos os professores da rede estadual de ensino,
que continuam resistindo e acreditando
que é possível, necessário e urgente
estabelecer um projeto de classe,
com *outra* função social
e, em especial, àqueles que estão
ousando e executando experiências concretas;

dedico-as também ao Mestrado Acadêmico
em Políticas Públicas e Sociedade – MAPPS,
da Universidade Estadual do Ceará - UECE,
responsável pela minha iniciação
na pesquisa em política educacional.

*Pensar,
então, talvez seja o desafio
que esses novos tempos lancem
para toda a humanidade.
Tempos em que tudo se move
pelo excesso da informação e imagens,
entretanto tudo se petrifica
na padronização intercambiável.
Tempos de paradoxos,
em que a intensa virtualidade é reforçada
por uma materialidade consumível ao extremo,
e o mais paradoxal desafio que os novos tempos
– de sólida, mas pérfida opacidade – instauram
é o de re-inventar novas utopias éticas.*

Estrella Bohadana

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS e FOTOS

QUADRO 1 – MODO DE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA.....	95
QUADRO 2 – CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	100
QUADRO 3 – FUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, SEGUNDO DUAS CORRENTES DE PENSAMENTO.....	106
QUADRO 4 – FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA BRASILEIRA.....	111
QUADRO 5 – O TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, SEGUNDO A ESCOLA POLITÉCNICA.....	119
QUADRO 6 – QUADRO COMPARATIVO DE LOS MADATOS DE LAS TRES CUMBRES REALIZADAS (1994,1998,2001).....	122
QUADRO 7 – RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – DCNEM E OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO.....	125
QUADRO 08 - IDENTIDADE DA ESCOLA LICEU DO MARACANAÚ.....	160
QUADRO 09 - ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE OS PROJETOS DE TRABALHO E OS CENTROS DE INTERESSE.....	187
QUADRO 10 - MAPA DO HORÁRIO DO TURNO DA TARDE, 2006.2.....	206
QUADRO 11 - SISTEMA MULTIDISCIPLINAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – SIMULA.....	213
QUADRO 12- MANIFESTOS E REFORMAS EDUCACIONAIS (BRASIL, 1890 – 1930).....	240
QUADRO 13 - FINALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1961, 1996).....	242
QUADRO 14 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO.....	242
QUADRO 15 - SISTEMA DE CADASTRO DE ALUNOS – SISCAL.....	244
TABELA 01 – MATRÍCULA NO ENSINO SECUNDÁRIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NAS PROVÍNCIAS, EM 1865.....	53
TABELA 02 – NÚMERO DE ESCOLAS, PESSOAL DOCENTE E MATRÍCULA NO ENSINO SECUNDÁRIO (BRASIL, 1907-1912).....	63
TABELA 03 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO, CONFORME RAMOS DE ENSINO E REGIÕES NO BRASIL, ENTRE 1940 E 1950.....	73
TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA E TAXA GERAL E POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (CEARÁ, 1932-1985).....	74
TABELA 05 – POPULAÇÃO, MATRÍCULA E TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ (1998 – 2006).....	84
TABELA 06 – POPULAÇÃO, MATRÍCULA E TAXA DEESOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO (MARACANAÚ, 1998-2006).....	85
TABELA 07- MÉDIAS DE PRFICIÊNCIA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE MATEMÁTICA E PROTUGUÊS (BRASIL, NORDESTE E CEARÁ, 1995-2005).....	89
TABELA 08 – MÉDIA DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 3 ANO DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ (2001-2006).....	89
TABELA 09 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO	

PROFISSIONAL (CEARÁ, 2005-2006).....	120
TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DOS JOVENS BRASILEIROS POR OCUPAÇÃO E FREQUÊNCIA À ESCOLA, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE. BRASIL, 1981-2000.....	148
TABELA 11 - INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DO LICEU DO MARACANAÚ - Ensino Médio (2004- 2006).....	148
TABELA 12 - INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DO LICEU DO MARACANAÚ DIURNO- Ensino Médio (2004- 2006).....	149
TABELA 13 - INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DO LICEU DO MARACANAÚ NOTURNO - Ensino Médio (2004- 2006).....	149
TABELA 14 - DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE – 1ª A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – LICEU DO MARACANAÚ, 2006.....	149
TABELA 15 - MÉDIAS POR UNIDADE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL EM MARACANAÚ DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA APRENDIZAGEM – ENEM, 2006*.....	152
TABELA 16 - AVALIAÇÃO EXTERNA DA APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ, DE MARACANAÚ E DO LICEU DE MARACANAÚ– SPAECE, 2004 e 2006.....	152
TABELA 17 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: a seriação regular e seriação semestral.....	206
TABELA 18 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM FORTALEZA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	243
TABELA 19 - TAXA DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, NORDESTE E CEARÁ (1991- 2005).....	243
TABELA 20 - DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MÉDIO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (BRASIL-CEARÁ, 2003/2006).....	243
 GRÁFICO 01 – REDIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, NO PERÍODO DE 1961/1972.....	 78
GRÁFICO 02 – CRESCIMENTO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL POR SÉRIE, FORTALEZA, 2006	89
GRÁFICO 03 – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL SEGUNDO AS DIRETRIZES DA SEDUC (CEARÁ, 1997).....	124
GRÁFICO 04 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO NÚCLEO GESTOR DO LICEU DO MARACANAÚ, 2006.....	159
GRÁFICO 05 - AVALIAÇÃO FINAL POR SEGMENTO/ESCOLA/CREDE/ ESTADO, 2006.....	161
 FOTO 01 - ESTUDANTE DO LICEU QUE GANHOU UMA BOLSA PARA ESTUDAR MEDICINA EM CUBA.....	 154
FOTO 02 – ESTUDANTES DO LICEU, 1º LUGAR NA FEBRACE, 2006	154
FOTO 03 - ESTUDANTES APRESENTANDO SEMINÁRIO NO AUDITÓRIO DO LICEU.....	194

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANL - Aliança Nacional Libertadora

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEC - Conselho de Educação do Ceará

CF - Constituição Federal (Brasil)

CIC – Centro Industrial do Ceará

CNE - Conselho Nacional de Educação

CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação para Todos

EUA - Estados Unidos da América

FHC.- Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GIDE - Gestão Integrada da Escola

IEC - Instituto de Educação do Ceará

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério de Educação

MESP - Ministério de Educação e Saúde

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCA - Professor coordenador da area
PCE - Professor coordenador de ensino
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PDS - Plano de Desenvolvimento Sustentável
PEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ceará
PJMP - Pastoral da Juventude do Meio Popular
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMMEB - Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Projeto político pedagógico
PPS – Partido Popular Socialista
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSDB - Partido da Social democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP - Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SEDAS - Secretária de Educação e Assistência Social do Município de Fortaleza
SEDUC - Secretária de Educação Básica do Ceará
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TAF - Tempo de avançar do ensino fundamental
TAM - Tempo de avançar do ensino médio
TCH - Teoria do Capital Humano
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a infância

RESUMO

A educação brasileira, permeada pela lógica da submissão do projeto educativo dos jesuítas, das influências francesas, inglesas e dos Estados Unidos da América, passa a ser considerada como problema nacional com a Proclamação da República em 1890. As tentativas de regulamentação e consolidação da função social *propedêutica*, que nega o trabalho, a industrialização que demandou a *educação instrumental para o trabalho* e a redemocratização do Estado que reorganizou a produção em flexível e impõe a formação do *novo tipo de trabalhador* (KUENZER, 1998) apresentam movimentos contraditórios. Em consonância com estas transformações a concepção técnico-científica de organização adota mecanismos democráticos-participativos. Como alternativa ao projeto educativo burguês, a educação politécnica propõe superar a dualidade estrutural e histórica por meio da formação omnilateral (SAVIANI, 2003). A escola fundamental e média deve guiar-se pelo *trabalho como base excelente da educação* (PISTRAK, 2005), portanto, deve vincular a vida escolar com a transformação social combinando educação escolar com produção material e promover a auto-emancipação e a emancipação social. Neste contexto, o objetivo geral é analisar a experiência de reorganização do trabalho educativo na constituição do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio, identificando perspectivas, limites, possibilidades e resistências. Os objetivos específicos são examinar a evolução do projeto educativo na história sociopolítica e econômica do Brasil, destacando a gestão do trabalho escolar e a formação do jovem para o trabalho; analisar os fundamentos, intencionalidades e práticas que norteiam o projeto político-pedagógico e identificar e analisar os limites, possibilidades e formas de resistência coletiva na gestão do projeto. Optamos como referencial teórico-metodológico pela Teoria Crítica e pelo método de base materialista-histórica. Como instrumento de coleta de dados quantitativos e qualitativos foram aplicados questionários, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Entre os questões levantadas destacamos se escola pública deve seguir o projeto educativo da burguesia – *propedêutica* – ou deve se pautar na dimensão profissionalizante, instrumental, por atender ao projeto burguês para o setor popular? A escola *mineralizada* tem conseguido ressignificar diretrizes? O projeto político-pedagógico (PPP) em curso no Liceu do Maracanaú estabelece quatro pilares que reorganizam o trabalho na escola tendo em vista a formação integral do jovem. Esta escola pensa concebe e avalia e na contramão da maioria das escolas, rompe com o formato tradicional de organização do trabalho. As inteligências múltiplas são compreendidas como princípio, os projetos de trabalho como meio para a transformação do saber popular para o saber científico com aplicação prática e social dos conteúdos no desenvolvimento de competências e habilidades, a organização semestral como meio e a avaliação como monitoramento da aprendizagem. A iniciação científica destaca os talentos, melhora os indicadores e apresenta resultados. Este projeto é contraditório, pois os fundamentos e a prática pedagógica reafirmam os princípios liberais e o processo de escolarização excludente. Deste modo, o estudo confirma que é possível reorganizar o trabalho e este se concretiza por intermédio do PPP. Diante destas *novas* demandas, as escolas se encontram numa encruzilhada e sua funcionalidade é colocada em dúvida. Como prognóstico, apontamos o aprofundamento da crise da educação, da formação do jovem e da sociedade. Urge investir nas contradições inerentes ao sistema, apropriar-se delas para construção do outro, do contrário. Cabe, portanto, aos intelectuais e educadores cumprirem com a sua tarefa.

Palavras-chave: Projeto educativo, político-pedagógico, trabalho, gestão e formação.

ABSTRACT

The Brazilian education, founded by the logic submission of the educational project from the Jesuits, and the influences from the French, English and Americans, passed on to be considered a national problem with the proclamation of the republic in 1980. The attempt to regulate and to consolidate the social function propaedeutics, which denies the work, the industrialization who demanded the instrumental education for work and the reestablishment of the democracy in the state which reorganized the flexible production and impose the formation of a new type of worker (KUENZER, 1998) presents contradictories movements. In agreement with transformation the scientific technical conception of organization adopted participative democratic mechanism. Recognizing the contradiction in keeping distinct types of logic and the tendency of the liberal logic over the social logic, the challenger of the work management is to reverse this premise. As an alternative to the educational middle class project, the polytechnic education proposes to overcome the dual structure and history by *omni lateral* formation (SAVIANI, 2003). The elementary and middle school should be guided by the work as an excellent base for education (PISTRAK, 2005). The school, known as the work product of man, should be linked to school life as a social transformation combined with school education with material production and to promote self and social emancipation. In context, the general objective is to analyze the experience of reorganizing the educational work in creation of the politic pedagogic project of middle school, identifying perspectives, limits, possibilities, and resistances. The specifics objectives are to examine the evolution of the educational project in the social politic and economic history of Brazil, highlighting the management of school work and the formation of the young for work; analyze fundamentals, intentions and practices which guide the politic pedagogic project and identify and analyze the limits, possibilities and ways of group resistances in the management project. We choose as a theoretical methodological referential the Critic Theory and the method with materialistic history base. As instruments of qualitative and quantitative data collection we applied questionnaires, semi-structures interviews and focal groups. Among hypothesis should public school follow the educational project of middle class or should it follow the lines of vocational extent, instrumental; to attend to middle class project of the popular sector? The hard format of school has accomplished changes in the lines of directions? The politic pedagogic project working at Liceu do Maracanaú establish four pillars which reorganize the work in the school bearing in mind the full formation of the young. This school thinks, conceives and evaluates opposition to the others schools; it breaks with the traditional format of the work organization. The multiples intelligences are understood as principles, the project of work is the means to transformation of popular knowledge to the scientific knowledge with practice and social application of ideas in development of competencies and abilities, as means an half-yearly organizational and the evaluation as the learning observation. Scientific initiation in middle level education attends the interests of the school, highlighting the talents, improving the indicators and presenting results. This project is contradictory because the fundamentals and practice pedagogic reassures the principles of the traditional format and the process of schooling. This way the study confirms that is possible reorganize the work and this is done by the politic pedagogic project (PPP). Faced with the new demands the schools find themselves in a cross road and their functionality is placed at doubt. As a result of this, we point out the crises of education, formation of young and the society. It is necessary to invest in the contradictions of the system and take possession of them to construct another, the opposite and reverse. It is up to the intellectuals and educators to do their job.

KEY WORDS: educational project, politic pedagogic, work, management and formation.

RESUMEN

La educación brasileña, impregnada por la lógica de la sumisión del proyecto educativo de los jesuitas, de las influencias francesas, inglesas y de los Estados Unidos de América, es considerada como um problema nacional con la Proclamación de la República em 1890. Los intentos de regular y consolidar la función social propedéutica, que niega el trabajo, la industrialización que demandó la educación instrumental para el trabajo y redemocratización del Estado que reorganizó la producción flexible y requiere la formación del nuevo tipo de trabajador (KUENZER, 1998) apresentam movimientos contradictorios. En consonancia con estos cambios, la concepción técnico-científica de la organización adopta mecanismos democráticos y participativos. Reconociendo la contradicción de mantener lógicas distintas y la tendencia liberal de la lógica liberal se superponen al social, el desafío para la gestión del trabajo es cambiar esta premisa. Como alternativa al proyecto educativo burgués, la educación politécnica propone superar la dualidad estructural y histórica a través de la formación omnilateral (SAVIANI, 2003). La escuela fundamental y média debe se guiar por el trabajo como base excelente de la educación (PISTRAK, 2005). La escuela, entendida como um producto del trabajo del hombre, debe vincular la vida de la escuela con la transformación social combinando la educación de la escuela con la producción material y promover la auto-emancipación y la emancipación social. En este contexto, el objetivo general es analizar la experiencia de la reorganización del trabajo educativo en la constitución del proyecto político-pedagógico de la escuela de ensino médio, identificando las perspectivas, limites, posibilidades y resistencias. Los objetivos específicos son examinar la evolución del proyecto educativo em la historia sociopolítica y económica del Brasil, destacando la gestión del trabajo de una escuela y la formación del joven para el trabajo; analizar los fundamentos, intencionalidades y costumbres que guían el proyecto político-pedagógico e identificar y analizar los limites, posibilidades y formas de resistencia colectiva en la gestión del proyecto. Optamos como referencial teórico-metodológico por la Teoría Crítica y por el método de base materialista-histórica. Como instrumento de coleta de datos quantitativos y qualitativos forma aplicados cuestionarios, grupos focais y entrevistas semi estructuradas. Entre las hipótesis la escuela pública debe seguir el proyecto educativo de la burguesía - propedéutica - o debe se direccionar en la dimensión profesional, instrumental, por atender al proyecto burgués para el setor popular? La escuela mineralizada ha logrado resignificar diretrizes? El proyecto político-pedagógico (PPP) en curso em el Liceu do Maracanaú establece cuatro pilares que reorganizan el trabajo en la escuela teniendo en vista la formación integral del joven. Esta escuela piensa diseñar y evaluar y al contrario de la mayoría de las escuelas, rompe con el formato tradicional de organización del trabajo. Las inteligencias múltiples se entienden como principio, los proyectos de trabajo como um medio para la transformación del conocimiento popular para el conocimiento científico con aplicación práctica y social de los contenidos en el desarrollo de habilidades, la organización semestral como medio y la evaluación como vigilancia de la aprendizaje. La iniciación científica em nivel medio responde a los intereses de la escuela para destacar los talentos, mejorar los indicadores y apresentar resultados. Este proyecto es incompatible, pues los fundamentos y la práctica pedagógica reafirman los principios del formato tradicional y el proceso de la escolaridad de exclusión. Así, el estudio confirma que es posible reorganizar el trabajo y esto se hace a través del PPP. Delante de estas nuevas demandas, las escuelas están en una encrucijada y suya funcionalidad se pone en duda. Como pronóstico, apontamos un aprofundamento de la crisis de la educación, de la formación del joven y da sociedad. Es necesario investir em las contradicciones inherentes al sistema, asumir de ellas para la construcción del outro, de lo contrario, la inversa. Es, por tanto, los intelectuales y los educadores que tienen la responsabilidad de cumplir con la tarea.

Palabras clave: Proyecto educativo, político, educativo, trabajo, gestión y formación.

SUMÁRIO

CAPITULO I	
INTRODUÇÃO - Desvelando o problema.....	19
CAPITULO II	33
EM BUSCA DE UM CAMINHO – A teoria crítica e a pesquisa em educação.....	
2.1 O método de pesquisa em educação.....	37
1ª. PARTE	
DOS PRIMEIROS PASSOS À CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: o aprendizado com a disputa político-ideológica (1549-2007)	
CAPITULO III	
A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL ENTRE REFORMAS E POLÍTICAS (1549-1930).....	42
3.1 Educação para a submissão (1549-1890).....	45
3.2 Da educação como solução ao falso consenso da influência iluminista: os primeiros passos na elaboração do projeto educativo nacional (1890-1930).....	55
3.2.1 O ensino secundário propedêutico contra o trabalho.....	62
CAPÍTULO IV	
RACIONALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DO ENSINO MÉDIO (1930-2007): a escolarização excludente.....	66
4.1 O modo de produção capitalista <i>mineralizando</i> as escolas (1930-1985).....	67
4.2 Tempos de planetarização da educação: o projeto educativo entre o discurso democrático e a desregulamentação controlada (1985- 2007).....	79
CAPÍTULO V	
A GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O TRABALHO NA FORMAÇÃO DO JOVEM EM DISPUTA.....	92
5.1 O <i>novo</i> velho paradigma da gestão do trabalho escolar: duas faces da mesma moeda...	93
5.2 Da obrigatoriedade da formação instrumental para o trabalho à flexibilização do ensino integrado.....	105

2ª. PARTE

GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LICEU DO MARACANAÚ (2001-2007)

CAPITULO VI

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: tempos escolares em contra-tempos de mundialização neoliberal..... 132

6.1 O projeto educativo do Ceará das *mudanças*: diretrizes centrais da política educacional..... 133

6.2 A escola que pensa, concebe e avalia: a experiência da gestão do Liceu do Maracanaú 141

CAPÍTULO VII 161

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO LICEU DO MARACANAÚ: a reorganização do trabalho educativo.....

7.1. Expectativas e perspectivas na formação do jovem: o trabalho, o vestibular, a cidadania e a iniciação científica..... 167

7.2 Os quatro pilares do projeto político-pedagógico..... 182

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Tradições e contradições na gestão do trabalho e na formação do jovem..... 218

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 226

APÊNDICE

1. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com gestores, docentes e discentes..... 237

2. Questionário aplicado com os estudantes do 3º. ano do ensino médio..... 238

3. Quadro 12 - Manifestos E Reformas Educacionais (Brasil, 1890 – 1930)..... 240

4. Quadro 13 - Finalidade da Educação Básica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1996)..... 242

5. Quadro 14 - Organização da Educação Básica na Legislação..... 242

6. Tabela 18 - Evolução da Matrícula no Ensino Fundamental e Médio em Fortaleza, por Dependência Administrativa..... 243

7. Tabela 19 - Taxa De Aprovação, Reprovação E Evasão No Ensino Médio no Brasil, Nordeste e Ceará (1991-2005)..... 243

8. Tabela 20 - Distorção Idade-Série no Ensino Médio, por Dependência Administrativa (Brasil-Ceará, 2003/2006)..... 243

ANEXO

1. Quadro 15 - Sistema de Cadastro de Alunos – SISCAL.....	244
2. Projeto Acompanhando o dia-a-dia do aluno.....	244

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO – Desvelando o problema

A ação docente tem na base da formação profissional a sua experiência discente, a qual deixa marcas que jamais hão de se apagar. Cá com nossas memórias juvenis, retomamos uma questão: estudar para quê? Que coisa mais desagradável acordar todo dia bem cedo e ir para a escola, ouvir professor falando, falando, falando! A vida passando pela janela e o aluno, aqui, ‘preso’ numa sala de aula sem vida! Gestores, docentes e familiares justificam que estão trabalhando pela e para a nossa formação. E eu ainda hoje me pergunto: que formação? Formação de seres inúteis ou talvez úteis para a reprodução deste sistema estéril e infeliz que nos massacra a todo instante? E o sonho, as utopias e a própria realidade, a vida cotidiana ficam deveras esquecidos?

É assim que se inicia esta caminhada, conturbada pela própria conjuntura que a envolve e ainda permeada por conflitos existenciais e sociais. Mesmo o caminho sendo longo, ousamos percorrê-lo em busca da elaboração do nosso sonho, da nossa utopia que é uma escola para todos com *outra* função social. Além de projeto social, é preciso registrar a idéia de que esta tese também corresponde à realização pessoal e profissional da mulher, trabalhadora docente, que se submeteu a este desafio da reflexão individual e coletiva em torno de um objeto específico que é o projeto político-pedagógico da escola de ensino médio no Nordeste do Brasil, no Ceará, na transição do século.

A experiência vivenciada no sistema educativo básico alemão em 1993, ao realizar intercâmbio cultural no 2º. ano do ensino médio, e a divergente e variada opção profissional e pessoal dos nossos colegas à época (bem como o senso comum nacional da elite brasileira, da qual fazemos parte, de que o ensino superior é o único caminho para a realização profissional e pessoal dos jovens) nos enchiam de perguntas até então sem respostas. Que projeto de formação humana fomentará a realização plena? O que entendemos como realização humana plena? Seria a síntese de um bom emprego, comer, dormir e procriar! E comprar.

Como mais uma brasileira privilegiada, ingressamos no ensino superior público no curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará - UECE, noturno, e trabalhamos durante todo o estudo em outra área, numa empresa gráfica familiar. Neste momento, convivemos com estudantes provenientes das diversas escolas públicas e privadas, ‘*regulares*’, profissionalizantes, entre outras, e percebemos a maturidade intelectual, política e científica dos egressos da Escola Técnica Federal em relação aos que precediam do ensino médio *regular*, inclusive nós.

Outra convivência determinante na nossa formação humana e profissional tem sido a familiar com o companheiro, Gilberto, e nossa filha, flor de Jade. Gilberto espelha a formação política vivenciada nos movimentos sociais como a Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP e no Partido dos Trabalhadores – PT. Além destas vivências formativas, concluiu o ensino médio profissionalizante. Sua atividade profissional o alimentou na dimensão instrumental da criança e do adolescente e, hoje, ele é para nós, doutor da vida.

Concluimos o curso superior e iniciamos a procura por emprego na área e logo encontramos uma vaga como terceirizada numa escola estadual de ensino fundamental e médio na cidade de Horizonte, região metropolitana de Fortaleza, onde residimos. Com muita disciplina e apoio da família, ingressamos no Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (UECE) e lá sistematizamos nossas primeiras ideias sobre a relação entre política, educação e democracia, culminando com um olhar sobre a política de democratização da gestão escolar no Governo *das mudanças* (RAMOS, 2004).

Esse estudo demonstrou que a educação cearense vinha sendo paciente de muitas propostas, mas pouca sistematização e efetivação até meados da década de 1990. Entre 1995 e 2001, muitas políticas foram implementadas e a eleição dos diretores e os conselhos escolares se consubstanciaram em nosso objeto de estudo. Percebemos que o discurso democrático do Governo *das mudanças* restringia a participação a momentos contingenciais, como a eleição, bem como obstrui o canal da participação: participação↔deliberação↔ representação. Concluimos, apontando a necessidade de se radicalizar a democracia ao reestruturar as relações entre os organismos da escola numa perspectiva de complementação e não de subordinação, bem como as relações internas do próprio núcleo gestor, pois não há democracia sem autonomia. Desvelamos ainda uma contradição no projeto educativo em curso, pois este faz com que a sociedade acredite que participa, sem o fazer de fato.

Além deste estudo, a política educacional cearense constitui como objeto de estudo de vários pesquisadores locais, inclusive sobre o ensino médio, são eles: Albuquerque (1997), Viana (2001), Maia Filho (2004), e nacionais, como Dagmar Zibas (et alii, 2004) e Krawczyk (2002, 2003, 2007).

A prof^a. Dr^a. Gláucia Albuquerque (1997) refletiu sobre as tendências no período entre 1987 e 1996, reavendo, de início, os elementos históricos do ensino médio no Brasil, para em seguida analisar a experiência local na busca de indicativos sobre sua identidade. Conclui, percebendo que havia intensa preocupação com a expansão real do ensino médio e o fortalecimento da formação geral como função primeira do ensino médio, ao mesmo tempo

em que este foi objeto de múltiplas e descontínuas orientações, o que contribuiu para a sua indefinição.

A identidade e a função no sistema social da escola de ensino médio noturno da rede estadual de ensino cearense foi pesquisada por Cleide Quixadá Viana (2001), ao defender a tese de que a Reforma instituída desde a LDB nº. 9.394, em 1996, não apresentou avanço significativo na universalização desta etapa da educação básica e ainda agudizou o dualismo entre a formação geral e para o trabalho com o Decreto nº. 2.208/97, distanciando-se da escola unitária, bem como as condições do trabalho docente e discente permaneceram precárias. A autora ainda cita o clamor dos estudantes pelo retorno da educação profissional articulada com o ensino médio.

A reforma curricular do ensino médio foi objeto de estudo de Maia (2004), que constata, de fato, uma reforma da gestão, ao promover a adequação técnico-administrativa da educação ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria. Sendo assim, o autor analisa esta política com suporte nas mudanças no financiamento, no currículo e na gestão da escola, e percebe que apenas 2,5% dos recursos previstos para o convênio SEDUC/BID foram liberados para cumprir as metas e objetivos do Programa de Expansão e Melhoria do Ceará (PEM-CE), enquanto o restante dos recursos do Projeto Alvorada foram investidos na construção dos liceus, em consonância com o projeto do governo Tasso Jereissati. Quanto à dimensão curricular, a discussão sobre as bases econômicas e do conflito social inerente à sociedade capitalista de produção é sonogada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, ao destacar as novas tecnologias. Como cerne destas mudanças, a ideia da gestão implementada pelo FUNDESCOLA-PDE, permeada pelo planejamento estratégico operacionalizado pelo PEM-CE (1999), rompe gradualmente as resistências culturais avessas às modernas técnicas racionais e de controle dos bens públicos (MAIA, 2004). Conclui, ressaltando o alheamento dos professores em relação às discussões da reforma, que pode ser [...] *justificado como uma forma de resistência, acomodação ou pela falta de condições de trabalho*, [...] (MAIA, 2004, p.324),

As políticas para o ensino médio no Ceará e em São Paulo, com ênfase na participação dos pais e dos alunos na dinâmica escolar, foi objeto de estudo de Dagmar Zibas et alii (2004) ao desenvolverem a pesquisa *A gestão escolar como cenário da inovação educativa* juntamente com outros dois países, Argentina e Espanha, e contando com o financiamento da Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. Os autores concluem que a reforma em curso, vinculada à reforma estatal, convida a escola [...] *à flexibilização, à tomada de decisões, à construção de seu projeto político*

pedagógico e de seu rendimento interno, à gerência autônoma dos recursos públicos que recebe e do financiamento privado que conseguir obter (2001, 117). Esta diretriz choca-se, no Brasil, com a estrutura vertical burocratizada que se expressa, por exemplo, no desconhecimento dos professores, discentes e pais acerca do teor da reforma. Os professores dispõem apenas de informações fragmentadas e superficiais. A participação juvenil na dinâmica escolar é possível por meio das condições propiciadas por algumas inovações. Quanto aos pais, seu protagonismo é restrito à dimensão formal ou a interesses particulares de acompanhamento, por exemplo, do rendimento dos filhos.

Em parceria com Dagmar Zibas, Nora Rut Krawczyk (2003) desenvolveu um estudo em 18 escolas das regiões Nordeste (Pernambuco e Ceará) e Sul do País (Paraná) sobre as políticas da gestão escolar do ensino médio, enfocando os principais eixos: a reforma curricular, mediante a autonomia da escola, dos recursos didáticos e da avaliação; a gestão escolar pelos programas de descentralização, das eleições de diretores e da composição das equipes da gestão, dos conselhos de escola e do financiamento; os professores na formação, organização do trabalho pedagógico e desvalorização, e por fim, da escola de jovens e para jovens mediada pelo perfil discente, programas para jovens e a perspectiva profissional. A autora conclui, enfatizando que parece ser cada vez mais difícil à escola média recuperar sua autoridade cultural ante a regressão da prática intelectual na escola.

Como podemos perceber, a rede de ensino cearense é objeto de reflexão sistemática e, nesses estudos, notamos que todos tomam como horizonte a diretriz da política educacional implementada com amparo nas tendências nacionais e locais, da LDB/96, da reforma curricular, e analisa realidades locais, buscando perceber as relações, dinâmicas e contradições, apontando uma contribuição significativa para este estudo.

O projeto educativo da educação básica e, conseqüentemente, da escola de ensino médio em curso mantém a histórica, contraditória e estreita relação do ensino médio com o mundo produtivo, por meio do discurso difundido e aceito de que a escola precisa viabilizar a formação do jovem com base nas competências que garantam interação com as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade (KRAWCZYK, 2003). Ao mesmo tempo, Arroyo (1986) nos ensina que a educação é um projeto de classe e só pode ser enfrentado por um outro projeto *de e para* a classe antagônica, uma escola para todos com outra função social.

O conceito de projeto educativo é trazido para esta discussão com arrimo na compreensão de que os planejamentos e ações governamentais, instituídos e ou instituintes, delineiam um projeto para a educação, que não necessariamente esteja explicitado nas linhas

que o contêm. Freitas (2003, 57) contribui, ao dizer sintetizando, que *Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. [...] É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.*

A educação é aqui compreendida como direito social, portanto, do ser humano, dever do Estado e como fenômeno manifesto desde sua origem, confundindo-se, inicialmente, com o próprio ato de viver, mas, progressivamente, diferenciando-se até atingir o caráter institucionalizado, a citar: a escola. Esta tornou-se *locus* privilegiado de atenção das políticas públicas e pesquisas em educação em diversos países, o que redirecionou ações como a implementação de políticas descentralizadoras, que se refletem na organização social e política da escola.

Muitos estudos, no entanto, são desenvolvidos na análise do impacto destas políticas, enquanto no cotidiano da escola – no chão da escola – onde se concretizam e ou transgridem e/ou negligenciam, tais projetos políticos ainda são pouco explorados (GRACINDO e WITTMAN, 2001). Essa mudança, conforme anotam Matos e Campos (2001, 145), é fundamental para *ver a escola experimentando ser outra, enquanto ainda é ela mesma e aponta a promessa de um tempo em construção: o tempo da gestão democrática.*

Gestão e organização da escola constituem apenas uma dimensão da teia do processo educativo institucionalizado que, por sua vez, está interligada com as demais na perspectiva de coordenar, dar suporte e acompanhar todos os processos e pessoas. Ela é organizada por intermédio de inúmeros compartimentos, de acordo com suas necessidades e da estrutura de poder exercida pelos sujeitos que a compõem num decurso histórico e social.

Oliveira (2002) considera que organização do trabalho escolar e organização escolar são conceitos distintos, ao acentuar que o primeiro é um conceito econômico, pois se refere à divisão do trabalho na escola, entre outros elementos que se concretizam com base em condições objetivas, sob as quais o ensino está estruturado. Essas condições objetivas constituem a organização escolar, aqui entendida como estrutura organizacional coordenada pela gestão escolar em conjunto com os demais sujeitos da escola e sua ação mobilizadora, transformadora e formuladora do conhecimento. Compete à gestão escolar coordenar pessoas e processos na consecução do projeto da escola (ALARCÃO, 2001).

Os estudos na área da gestão, enfatizando a organização do trabalho escolar, representam apenas 26,9% das pesquisas da categoria (GRACINDO e WITTMAN, 2001). Destas 36 pesquisas, realizadas entre 1991 e 1997, nenhuma foi desenvolvida nas regiões Nordeste e Norte, enquanto 20, 13 e 3 foram, respectivamente, nas regiões Sudeste, Sul e

Centro-Oeste. Investigando esta temática, o estudo organizou subtemáticas, sendo elas: a) Fundantes e perspectivas; b) Cotidiano; c) Relações de Poder; e d) Conflitos e problemas. Com relação ao subtema função da gestão, papel do gestor, as pesquisas apontam para a reorganização da escola, numa perspectiva de contribuir no processo de transformação social. Gracindo e Wittman (2001, 271) concluem que

[...] a história da escola brasileira, apesar de marcada pela sua base clientelista, organização piramidal e centralização, assim como as atribuições reais dos profissionais envolvidos com a gestão da escola em contexto concreto, não são impeditivas de, no cotidiano da gestão escolar encontrar alternativas.

Esta análise constata que a história da educação brasileira é assinalada por processos contraditórios, ao mesmo tempo em que estes limites não inibem formas opcionais da gestão no âmbito do cotidiano da escola. Entendemos, pois, que *gestão da escola é uma categoria que se reveste de complexidade e de importância, em vista das estruturas e contingências que cercam e em função dos novos cenários e exigências a que a educação e a escola estão chamadas a contribuir* (GRACINDO e WITTMAN, 2001: 265).

Emerge, desse modo, a necessidade de abordar a relação entre o modo de produção e a escola e as diferentes concepções que norteiam a organização e gestão escolar, entre o técnico, o democrático e a autogestão, em seu movimento de continuidade e ruptura.

De uma óptica fragmentada a separar, do pedagógico e do administrativo, aquilo que é político para uma leitura que pretende analisar a totalidade da educação escolar por meio do projeto político-pedagógico da Escola – PPP, este estudo toma o instrumento de planejamento da escola na sua interação com o projeto educativo do sistema educacional e social em que está inserido. Este documento norteia inúmeros elementos fundamentais, a citar, a função social da escola, a gestão e organização, o trabalho docente e educativo.

Entre as diversas dimensões da função social da escola, têm destaque os aspectos históricos, políticos, culturais, sociais, econômicos e pedagógicos, que condicionam tanto a gestão e a organização escolar nas suas implicações predominantemente sociopolíticas e administrativas, como a gestão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem. No contexto da escola, regulada por políticas educacionais, o fenômeno do trabalho na e da instituição pode ser abordado sob diversas facetas, de acordo com os referenciais de análise que sustentam cada enfoque. As atividades do profissional da educação, de um lado, podem ser vistas por intermédios de fatores regulamentadores de sua carreira, que dão identidade à instituição onde atua, como também aqueles oriundos das diretrizes educacionais históricas definidas pelo poder do Estado. Por outro lado, há igualmente fatores mais diretamente

relacionados à autonomia relativa desse profissional em contexto de práticas de ensino/aprendizagem, onde seu reservatório de saberes condiciona também sua práxis intersubjetiva. Desses enfoques, decorrem apreensões (definições) diferenciadas do trabalho no campo da educação.

O trabalho pode, então, referir-se a uma compreensão mais ampla como objetivação por que a instituição escolar e a atuação do professor (trabalho educativo ou escolar) passem ao longo da história, mediante os controles de políticas e gestões educacionais e a perda dos meios (planejamento, livro didático, avaliação) e que se reflete na desrealização e na mortificação da pessoa. Uma compreensão mais específica do trabalho docente focaliza o processo que fomenta a apropriação do saber, envolvendo elementos estruturantes entre o currículo e a prática docente (a didática).

Partimos então das asserções de Arroyo (1986), Saviani (2005), Rodrigues (1986, 1992), Veiga (2001) e Alarcão (2003), ao explicitarem a necessidade de mudança no projeto educativo em curso pelo estabelecimento de uma outra função social da escola, e, conseqüentemente, de uma reorganização do trabalho escolar. Para Veiga (2001:30), as escolas têm que romper com a atual forma de organização que regula o trabalho pedagógico pois,

[...] é preciso tempo para que educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o PPP em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

A escola é uma comunidade socialmente organizada e dinamizada por projeto próprio (ALARCÃO, 2003). Cada uma deve ter seu projeto de comunidade, de acordo com o contexto sociopolítico, econômico e ambiental e as expectativas dos sujeitos que a compõem. Essa concepção, entretanto, se contrapõe radicalmente ao processo histórico de *mineralização*¹ (TEIXEIRA, 2005) ao impor um padrão, um modelo único de sociedade e da escola, no Brasil e no Ocidente; “mineralização” que desintegra as especificidades e destrói as individualidades de cada escola, transformando-as em mineral. Isto porque a escola tem suprimida a sua autonomia como organização social, feita espaço de organização do trabalho, por meio dos conteúdos, métodos, avaliação, burocratização, controle de pessoal e material, entre outros, mesmo em tempos de democratização do Estado. Em decorrência deste cenário, a escola hoje

¹ Anísio Teixeira (2005), ao analisar a introdução da ciência da Administração na educação nacional, considera que as escolas passaram a ser um fragmento, movido e sacudido por ordens do centro, através da *monstruosa*

encontra-se num âmbito complexo mundializado, globalizado e “planetarizado”², fruto da conjuntura social, histórica, cultural, política e econômica local e global, que também interfere na ação e interação desta instituição com o meio social.

A escola de ensino médio se insere neste lugar como universo e objeto de pesquisa, ao articular as diretrizes mundiais que dispõem competências e habilidades necessárias na formação do jovem para inserção no mundo do trabalho e as necessidades locais e humanas. Exemplo desta tendência são os índices brasileiros de matrícula nesta etapa da educação básica, historicamente constrangedores, até mesmo em comparação com outros países latino-americanos (KRAWCZYK, 2002). Nos últimos anos, no entanto, assiste-se a uma evolução significativa de matrículas no atendimento de demanda cada vez mais heterogênea, tanto no aspecto socioeconômico, quanto na composição etária e na dimensão do domínio de conteúdos, haja vista os inúmeros programas de correção de fluxos, a exemplo de programas como Alfabetização Solidária, Tempo de Avançar do Ensino Fundamental/TAF, Tempo de Avançar do Ensino Médio/TAM.

O recorte temporal deste estudo entre os anos de 2001 e 2007, se justifica na fundação do Liceu Estadual de Maracanaú, na centralidade no financiamento da educação básica no ensino fundamental e, consequentemente, restrição ao ensino médio, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, na reforma gerencial imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, entre outros.

O universo da pesquisa, o ensino médio no Ceará³, utilizando como corpo de prova o Liceu Estadual do Maracanaú, reflete a conjuntura mundial e nacional, ao efetivar a revisão na estrutura e funcionamento do sistema educacional, pela reforma administrativa de cunho gerencial (CEARÁ, 1996). Tal esforço objetivou modernizar e racionalizar a máquina administrativa, adequando-a ao modelo da gestão flexível, que permitisse “enxugar” custos operacionais e fomentar uma nova cultura institucional alinhada a novas formas da gestão do sistema e da escola de ensino médio. Na educação, este processo

centralização na mineralização das escolas, que tem imposto a estas um padrão, uma organização, um controle sobre as pessoas e os processos, desintegrando as identidades e se transformando em blocos de pedras.

² Para Dreifuss (2004), a reorganização mundial pode ser sistematizada com a da mundialização que é a socialização de estilos, costumes e usos de uma nação para o mundo; da globalização, na ocorrente dimensão da tecnologia, das finanças, do comércio, das organizações de produção e, consequentemente, do trabalho mediante de procedimentos e sentidos, e da “planetarização”, entendida como a normatização e regulamentação das gestões sobrepondo-se aos Estados Nacionais e configurando os elementos estratégicos.

³ No Ceará, em 2007, havia 793 escolas de ensino médio, sendo 255 particulares, 526 estaduais, 6 federais e 6 municipais. Maracanaú concentra o maior número de escolas estaduais da região metropolitana de Fortaleza com 15 unidades e outras 4 particulares. http://www.seduc.ce.gov.br/estatistica_2007_nv.asp - Acessado em 15/01/2009.

culmina com a implementação do instrumento de planejamento Gestão Integrada da Escola – GIDE (2005), cuja matriz aponta a centralidade na dimensão técnica e numa perspectiva de controle externo em detrimento do pedagógico e político, ao substituir o projeto político pedagógico.

No aspecto quantitativo, a matrícula do ensino médio no Ceará passou de 222.638, em 1998, para 424.843 em 2006, refletindo um acréscimo de 90% (CEARÁ, SEDUC, 2006). O aumento de atendimento reflete a tendência de correção do fluxo do sistema e as exigências do mundo de trabalho, que solicitam pessoas com habilidades de escolarização de nível médio. A taxa da distorção idade/série em 1996 no Brasil era de 54,6, enquanto no Ceará era de 62,9, e em 2003, no Ceará, passou para 63,32; e a taxa de escolarização líquida de adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil, em 1994 e 1999, era, respectivamente, 20,8% e 32,6% e no Ceará era de 10,8%, 19, 2%, chegando em 2003 à 31,79% (MAIA, 2004). Os índices de aprovação, reprovação e abandono também expressam a importância deste objeto de estudo, pois, respectivamente, nos anos de 1996 e 2002, temos que no Ceará estas taxas se mantiveram em torno de 75% de aprovação, 8% de reprovação e 14% de abandono, enquanto no Brasil houve um acréscimo na aprovação de 12% e decréscimo no abandono de 27,3% para 15,1%. Quanto aos indicadores de aprendizagem, percebemos que, tanto no Brasil como no Ceará, 2/3 dos discentes se enquadram nos níveis crítico e muito crítico da aprendizagem, equivalentes a 8ª. série do ensino fundamental (MAIA, 2004).

Estes dados demonstram que o aumento da demanda, na escola média, está acontecendo sobre estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares (KRAWCZYK, 2002), uma vez que, historicamente, a escola de ensino médio é marcada pela dualidade entre ensino profissionalizante e propedêutico.

Neste contexto e entre pré-conceitos se encontra nosso objetivo geral que é analisar a experiência de reorganização do trabalho educativo na constituição do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio, identificando perspectivas, limites, possibilidades e resistências. Os objetivos específicos são examinar a evolução do projeto educativo na história sociopolítica e econômica do Brasil, destacando a gestão do trabalho escolar e a formação do jovem para o trabalho; analisar os fundamentos e as intencionalidades que norteiam o projeto político-pedagógico e, em especial, a organização do trabalho educativo ou escolar; investigar a organização do trabalho educativo / escolar; e identificar e analisar os limites, possibilidades e formas de resistência coletiva na gestão do projeto da escola de ensino médio.

Sendo assim, nos orientamos nos seguintes princípios:

- a) fruto de uma determinada evolução histórica da sociedade, a divisão do trabalho tem raízes na estrutura e no desenvolvimento normal da vida econômica e é mantida e acentuada pelas instituições e relações humanas. Desse modo, a organização social se reflete na escola e a organização da escola também se reflete na sociedade, ou seja, a organização social em classes é reproduzida na organização do trabalho escolar, ao fragmentar o trabalho, a ciência e a arte, que, por sua vez, retroalimenta o sistema capitalista;
- b) a escola está inserida num sistema social que a determina, assim como a consciência humana é determinada pela vida. Segundo Saviani (2000, 82) *o sistema implica uma ordem que o homem impõe a realidade*, enquanto a estrutura implica a própria textura da realidade, indicando as formas como as coisas se entrelaçam independentemente do homem. O indivíduo⁴, entretanto, faz da sua vida um objeto de vontade e de consciência, sendo, portanto, capaz de transformá-la, mas *as práxis intencionais individuais conduzem a um produto comum inintencional* (SAVIANI, 2000, 85) e a teoria educacional poderá promover uma atividade educacional intencional comum;
- c) a docência compreende a gestão do conhecimento na dimensão da pesquisa, a gestão da escola, como comunidade socialmente organizada por intermédio de pessoas e processos e a gestão do ensino-aprendizagem na apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados (BRASIL, Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – CNE, Resolução no. 01/2006);
- d) com a racionalização da atividade educativa há a reorganização do trabalho escolar. A gestão escolar se justifica como atividade-meio para a consecução dos fins pedagógicos. A gestão escolar, no entanto, é contraditória por estar permeada pelos fundamentos do projeto liberal, seja na perspectiva tecnocrática ou democrático-participativa. Na qualidade processo social, por definição, é dinâmico, a gestão é um movimento, que, pela sua natureza, é uma passagem, uma ultrapassagem (MANDEL, 1982, 118) repleta de contradições presentes do início ao fim, donde decorrem seu

⁴ Marx (1964, p.165), ao refletir na relação entre o trabalho livre e alienado, assinala que o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência, o que o distingue da atividade vital dos animais, se tornando assim, um ser genérico, *Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência.*

movimento e desenvolvimento. A contradição tende a modificar, seja na perspectiva de subverter, frustrar, anular ou transformar as relações sociais na escola; e

e) o projeto da escola está sempre em elaboração, portanto, a não-existência ou a não-sistematização formal de um projeto não significa que ele não existe (ALBUQUERQUE, 2005). Ao mesmo tempo, a explicitação formal do projeto não necessariamente se reflete na prática pedagógica cotidiana.

Com estas reflexões, surgem algumas problemáticas concebidas como elementos norteadores da análise do fenômeno a focalizar.

1) A escola de ensino médio tem como função a dimensão propedêutica de preparar para a continuidade nos estudos superiores; a medida formativa que envolve a preparação política, humana e cidadã e a dimensão profissionalizante voltada para a inserção no mundo do trabalho. Historicamente, no entanto, há o *consenso* da importância da dimensão formativa, embora não se discutam adequadamente os fundamentos, ideologias, princípios e práticas que devem norteá-la, como também há dualidade nos projetos educativos da rede pública e particular. Esta última prepara para o vestibular valorizando as profissões liberais, enquanto a outra prepara para ... que mesmo? A escola deve seguir o projeto educativo da burguesia e se pautar na função propedêutica ou deve se orientar na dimensão profissionalizante, de modo instrumental, por atender ao projeto burguês para o setor popular que necessita se inserir imediatamente no mundo do trabalho para a garantia de sua subsistência? A superação de tais dicotomias depende de um projeto político-pedagógico de escola média, regado na emancipação profissional e social?

2) As reformas educativas, implementadas por meio da pressão social e da “planetarização” educacional, são necessárias, mas não suficientes para a reestruturação do modo de produção, por serem superficiais e não alterarem a estrutura organizacional do trabalho escolar. Portanto, os fundamentos e a ação da escola, dos gestores, dos docentes, entre outros, na constituição de um *outro* modo de organização social, política e econômica, devem ser normatizadas no ser humano. Ao mesmo tempo, nas diretrizes emanadas pelo sistema, pela gestão da escola, pelos segmentos e sujeitos que compõem a escola, há contradições presentes do início ao fim, donde decorrem seu movimento e desenvolvimento.

3) A escola, mesmo posta num âmbito contraditório, que tende a *mineralizar* a educação, logra ressignificar diretrizes, políticas e programas, e isto ocorre pelo projeto de escola.

As categorias analíticas anunciadas, bem como as hipóteses que guiaram a textura dessa investigação, apoiaram-se nas formulações da Teoria Crítica, a partir de uma releitura não dogmática de Marx, com o intuito de repensar os problemas atuais da sociedade contra o capitalismo. Nesse sentido, a *questão do Estado e suas formas de legitimação* (FREITAG, 2004), eixo temático da Teoria Crítica, será abordado por intermédio do projeto educativo nacional e político-pedagógico da escola de ensino médio, tendo como foco a gestão do trabalho escolar / trabalho educativo e o trabalho na formação do jovem.

Apoiada nos princípios da criticidade e a emancipação, a reconstituição das categorias de análise e de observação busca dialogar com os seguintes autores: projeto educativo (ARROYO, 1986, FREITAS, 2003), projeto político-pedagógico (LACERDA, 2004, VEIGA, 1995, ALARCÃO, 2001), função social da escola (SAVIANI, 2004, RODRIGUES, 1986, 2001, ADORNO, 2003), gestão escolar (PARO, 1988, ALARCÃO, 2001 e 2003), e trabalho educativo (FREITAS, 2003, WACHOWICZ, 2001, SAVIANI, 2005). Considerando ainda que os mecanismos de reprodução social, mediante a implementação de determinados projetos educativos, escolares e docentes, nunca são completos e sempre se defrontam com elementos de oposição ‘parcialmente’ conscientes, evidenciamos como categoria de observação da realidade social, entre outras, a estrutura da formação sócio econômica, os modos e as relações de produção, as classes sociais, a história da sociedade e da educação escolar como sucessão das formações sócio econômicas, concepções de homem, trabalho, educação escolar, resistência.

Entre os eixos epistemológicos da pesquisa educacional, optamos pelo materialismo histórico e dialético. A escolha por esta abordagem, o método dialético de base materialista-histórica, traduz, por exemplo, a importância da estrutura econômica das relações de produção para o entendimento das relações sociais, ao estabelecer a noção de que dialética, historicidade e totalidade são categorias centrais para qualquer análise em razão dos diversos aspectos sociais, que são dinâmicos, contraditórios e relacionados entre si e têm a prática social como critério de verdade.

Como procedimento para o conhecimento do objeto, além da análise histórica da evolução do fenômeno, privilegiamos a realidade concreta deste (TRIVIÑOS, 1987), por intermédio da pesquisa de campo, tendo como procedimento de coleta de dados a análise documental, a observação, o questionário, a entrevista semi estruturada e os grupos focais.

A pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, justifica-se por ser fundamental a apresentação de unidade com limites bem definidos para análise. Tomamos, então, como instância singular, específica, uma escola pública estadual que atende ao ensino médio, o

Liceu Estadual do Maracanaú. Esta escola fez um projeto pedagógico diferenciado, com a organização do currículo em semestralidade, cuja finalidade é desenvolver os projetos de trabalho e, recentemente, ganhou o Prêmio Estadual Escolar (2007). Esse caso único, tomado intencionalmente, foi abordado como referência de modelo ilustrativo das atuais tendências de política e prática da educação para as escolas estaduais de ensino médio no Ceará.

A análise documental baseia-se na análise de documentos da escola em estudo, a citar: relatório anual, ata de reuniões, regimentos, projeto político pedagógico – PPP, gestão integrada do desenvolvimento da escola – GIDE, entre outros. Os documentos normativos, como leis, portarias e pareceres, bem como as diretrizes expressas em políticas, programas e projetos para a escola de ensino médio, também se consubstanciaram como material de análise. Os documentos foram coletados e analisados, tendo como foco o PPP, função social, gestão da escola e trabalho educativo ou escolar.

Em síntese, a posição teórica adotada não fragmenta a teoria da prática, mas as compreende como parte de um todo, [...] *a prática é um momento da teoria* (NOBRE, 2004, 12) e critério de verdade, procurando ver o fenômeno inserido numa totalidade, para, então, apresentar o seu diagnóstico e prognóstico da relação complementar e contraditória da gestão do projeto político-pedagógico entre os tempos escolares e os contra-tempos de mundialização neoliberal.

Entre as indagações que perpassam este estudo, destacam-se:

- A experiência em curso, sistematizada no projeto e no cotidiano do trabalho no Liceu do Maracanaú, se contrapõe ao contexto histórico de “*mineralização*” das escolas e de mundialização neoliberal?
- A reorganização do trabalho na escola e as novas experiências formativas para os jovens vivenciadas no Liceu do Maracanaú cumpre com a promessa histórica de reformulação curricular de articular as disciplinas humanistas com as científicas propostas desde a República?

Esta tese está organizada em oito capítulos, iniciando com introdução onde procuramos desvelar o problema. No capítulo dois, destacamos a discussão teórico-metodológica, com suporte no referencial marxista e dos teóricos críticos. Em seguida, organizamos a produção em duas partes. A primeira - *Dos primeiros passos à consolidação do projeto educativo nacional do ensino médio: o aprendizado com a disputa político-ideológica (1549-2007)* - revela alguns elementos históricos e teóricos da escola de ensino médio, na tentativa de compreender o projeto educativo em curso em dois momentos históricos que se complementam, - as reformas e políticas de 1549 a 1930 e a racionalização e modernização

do projeto educativo do ensino médio de 1930 a 2007, constituindo, respectivamente, o terceiro e quarto capítulos. No quinto capítulo, discutimos a disputa político-ideológica pelos rumos da gestão do trabalho escolar e o trabalho na formação do jovem. Destacamos o novo velho paradigma gestão do trabalho escolar e o movimento da obrigatoriedade da formação instrumental para o trabalho à flexibilização do ensino integrado. Na segunda parte – *Gestão do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio – Liceu do Maracanaú (2001-2007)* - ou seja, no sexto e sétimo capítulo, analisamos as diretrizes centrais do projeto educativo em curso no Ceará das *Mudanças* e a experiência da gestão escolar do Liceu. Em seguida, analisamos as expectativas e perspectivas na formação do jovem e os fundamentos do projeto político-pedagógico que orientam a reorganização do trabalho escolar.

CAPÍTULO II – EM BUSCA DE UM CAMINHO: a teoria crítica e a pesquisa em educação

A educação tem conexões fundamentais com a idéia da emancipação humana, embora esteja em constante perigo de ser capturada para outros interesses. Em uma sociedade desfigurada [...] a única educação digna desse nome é aquela que forma pessoas capazes de tomar parte em sua própria liberação. O negócio da escola [...]. É equipar as pessoas com conhecimentos, as habilidades e conceitos relevantes para a reconstrução de um mundo perigoso e desordenado. No sentido básico, o processo de educação e de libertação são a mesma coisa. Eles são aspectos de um crescimento doloroso da sabedoria coletiva e autocontrole da espécie humana. No início da década de oitenta, é visível que forças opostas a esse crescimento, [...], não apenas são poderosas, [...]. Em tais circunstâncias, a educação se torna um empreendimento arriscado. Os professores também têm que decidir de que lado estão. (CONNEL apud GIROUX, 1986, 155).

Tomando como referência os estudos de Marx, que buscavam compreender a origem e a natureza do capitalismo, portanto, como ele se estrutura e de que maneira o conjunto da sociedade se organiza nessa estrutura, refletimos neste capítulo os pressupostos da Teoria Crítica, matriz teórica que norteou o percurso metodológico e os procedimentos da pesquisa *Projeto educativo e político-pedagógico da escola de ensino médio Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho*.

A Teoria Crítica apresenta-se como marco teórico por se pautar no marxismo e estabelecer o modelo crítico cujo ponto de partida é a diagnose, mas não se restringindo a esta etapa, ao apontar também prognósticos, levando em conta situações concretas e determinadas historicamente, em busca da emancipação humana.

Esta teoria surgiu na Alemanha, Frankfurt, no início do século XIX, ao reunir um grupo de pesquisadores interdisciplinares na fundação do Instituto de Pesquisa Social, que posteriormente passou a ser reconhecido como Escola de Frankfurt. Este Instituto apareceu com o objetivo da investigação científica, documentação e teorização, com origem nas obras de Marx e tem como objeto de estudo a história do socialismo, as lutas e o movimento operário e as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, na relação capital-trabalho. Estes objetos são ressaltados por Freitag (2004: 08) como três eixos temáticos que

[...] desde o início dos trabalhos do Instituto estiveram presentes e que até hoje não parecem ter sido esgotados: - a dialética da razão iluminista e a crítica da ciência; - a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; - a questão do Estado e suas formas de legitimação.

A expressão Teoria Crítica advém do postulado de que não se pode compreender a realidade sem refletir como deveria ela ser e de apontar e analisar os obstáculos a superar. Sua

tarefa está em realizar uma diagnose do tempo presente, apoiada referencial marxista e de elaborar prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico. Dois princípios são fundamentais nesta teoria - a emancipação como orientação e a criticidade. Sem a perspectiva da emancipação, fica-se no âmbito das ilusões criadas pela lógica interna do capitalismo. A criticidade se apresenta tanto com relação ao conhecimento produzido nesta conjuntura histórica, quanto à própria realidade onde está inserida, por meio do comportamento e da atitude crítica

O ensaio de Horkheimer em 1937, *Teoria tradicional e teoria crítica*, lança os fundamentos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. O diagnóstico do autor reafirma que *A consciência da teoria crítica se baseia no fato de que, apesar das mudanças da sociedade, permanece a sua estrutura econômica fundamental – a relação de classe na sua figura mais simples - e com isso a idéia da supressão dessa sociedade permanece idêntica.* (HORKHEIMER, 1983, 149). Esta concepção, entretanto, não impele à necessidade de revisão histórica dos conceitos, ou seja, na crença idealista de que a própria teoria representa algo que transcende aos homens e a história. Se assim fosse, não seria teoria, pois o pensamento abandonaria a própria essência. Segundo o autor, *Se o pensamento não se limita a registrar e classificar as categorias da forma mais neutra possível, isto é, não se restringe às categorias indispensáveis á práxis da vida nas formas dadas, surge imediatamente uma resistência.* (HORKHEIMER, 1983, 147).

Adorno (2003), ao discutir qual o papel da educação após Auschwitz, revela o conflito como contradição. Os conflitos podem ocorrer em diferentes *instâncias de resistência* e ajudam a criar um clima desfavorável ao extremismo, à hegemonia vigente. Entre as *resistências concretas*, o autor cita o exemplo da resistência no próprio grupo nazista que acabou não cometendo, na dimensão pretendida, os assassinatos por eutanásia na história.

A relação entre a teoria tradicional e a teoria crítica não é de negação total, pois o comportamento crítico abriga em si elementos da teoria tradicional. Entre as divergências, está a relação entre a teoria e o indivíduo, pois, na teoria tradicional, as relações sociais e deste com a natureza são consideradas como deduções. Outro exemplo que distingue as teorias em estudo é a separação entre teoria e prática, que provoca a perda de significado, como ocorreria em qualquer conexão viva. Exemplo disso é o momento atual, quando *todo o poder dominante força o abandono de todos os valores culturais e impele á barbárie obscura, o círculo de solidariedade verdadeira mostra-se sem dúvida bastante reduzido* (HORKHEIMER, 1983, 153). Na teoria tradicional, percebe-se o dualismo entre pensar e ser, entendimento e percepção etc.

O referencial marxista apresenta-se nesta teoria como a unidade doutrinária dos pesquisadores que deve ser permanentemente renovada e exercitada. Segundo Nobre (2004), a obra de Marx como referência, horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos, prognósticos e opiniões. Isto porque como o autor considera, tanto a obra de Marx pode apresentar interpretações divergentes, quanto as maneiras de se utilizar o referencial marxista para compreender o tempo presente podem ser diversas.

Para Löwy (2000, 242), há um movimento de renovação do marxismo e um elemento bastante positivo é a redescoberta da Escola de Frankfurt. *Há uma valorização, por parte de uma nova geração de intelectuais da Europa, Estados Unidos e América Latina, da crítica que ela faz do paradigma ocidental da modernidade.* Em outro momento, referido autor reconhece que é uma volta a Marx, uma *redescoberta de Marx, de sua releitura. [...] de maneira não dogmática, celebrar seu conhecimento, mas para reler criticamente Marx, [...] que insiste sobre uma visão da história como processo aberto, com bifurcações e encruzilhadas* (2000, 253). No âmbito educacional, MacLaren (1997) reconhece que a teoria educacional crítica tem uma dívida profunda com seus progenitores europeus.

A literatura marxista justifica-se como fundamental neste trabalho, por cumprir tarefas. De um lado, oferece amplo espectro teórico acerca de categorias centrais de análise e de observação e, por outro, o marxismo, como doutrina filosófica, busca explicações coerente e lógicas por meio de um método de pesquisa e oferece alternativa ao modelo social capitalista.

Da diagnose realizada por Marx acerca das relações sociais no capitalismo, registra-se que, pela primeira vez na história da humanidade, o trabalho humano se tornou uma mercadoria. Isto ocorreu porque, progressivamente, o homem foi despojado da terra e dos instrumentos de trabalho, tendo que então vender o único bem reconhecido pelo mercado: a sua força de trabalho. O trabalho, então, de uma atividade fundante do ser social, passa a ser objeto de troca para a sobrevivência física humana, perdendo o seu significado na transformação da natureza e dos homens.

Além da divisão do trabalho, Marx também assinala a noção de que a sociedade capitalista divide-se estruturalmente em dois extratos: o proletário e o capitalista. Este último detém os meios de produção que funcionam com a força de trabalho vendida pelos proletários em troca de salários. Esta divisão tende a produzir dois pólos: um que acumula a riqueza e outro crescente de pobreza.

Esta divisão social e do trabalho não existiu sempre nem existirá *ad aeternum*. Em outro momento histórico, *a sociedade se governava a si própria, nos limites dos seus*

conhecimentos e das suas possibilidades (MANDEL, 1982, 21), mas esta indivisão foi sobreposta pela lógica do liberalismo ao justificar a separação da sociedade civil em relação ao Estado – a sociedade política, por meio de determinado processo histórico. Deste modo, o *Estado de direito*, se tornou legítimo ao ter como função recuperar a comunidade fragmentada em realidade jurídica, territorial, cultural e econômica numa unidade fora e acima dos interesses particulares. O papel da sociedade civil passou, então, a ser o *campo de lutas e de desigualdades – é o lugar da manifestação dos conflitos econômicos e dos conflitos de opinião entre particulares, numa forma belicosa de coexistência ditada pelos interesses do Estado* (CHAUÍ, 2000, 277).

Sendo assim, tanto o Estado quanto o mercado são criações humanas no decorrer de determinado processo histórico e ambos surgiram com a possibilidade de reverter às desigualdades sociais pela da promoção da igualdade e da liberdade para todos. Para Bensaïd (2000, 32), o Estado, como construto social, é *ainda a forma necessária de dominação de classe, mas não mais sua forma apropriada face às pesadas tendências de mundialização*.

A educação, no diagnóstico de Marx e Engels, também é determinada pela sociedade, pelas condições sociais e históricas em que se educam os filhos, pela intromissão direta e ou indireta da sociedade e por meio da escola. Para esses autores, a educação comunista deveria ser transformada em seu caráter, arrancando a influência da classe dominante. Em suas palavras, *a educação pública e gratuita para todas as crianças. Abolição do trabalho infantil nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.* (MARX e ENGELS, 2006, 60).

Na perspectiva de Adorno (2003, 116), a sociedade promove a barbárie e a escola tem seu alcance restrito, mas indispensável no processo de desbarbarização da humanidade. Como exemplo o, autor registra a relação entre a gestão escolar e o trabalho docente por intermédio da opressão da liberdade intelectual que *sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os down to earth (com os pés no chão), desconfiados em relação aqueles que, como afirmam, pretendem ir além ou a outra parte*.

Neste sentido, ainda é necessário e indispensável refletir em torno dos meios para revolucionar todo o modo de produção, consequentemente, todo o modo de organização da escola e da vida que produz a barbárie.

Nessa leitura, Marx apresenta alguns prognósticos como a autodestruição deste sistema capitalista e a revolução do proletariado mediante abolição do modo de produção e apropriação capitalista com a formulação de uma outra forma de organização social. Marx e Engels (2006, 46) asseveram que a queda da burguesia e a vitória do proletariado são

inevitáveis. *É, pois, evidente que a burguesia é incapaz de continuar desempenhando por muito mais tempo o papel de classe dominante e de impor á sociedade, como lei suprema, as condições e existência da sua classe.*

Na compreensão de Adorno e Horkheimer, este prognóstico marxista não se confirma na história da humanidade, o capitalismo não se destruiu e a revolução do proletariado não aconteceu. Em a *Dialética do Esclarecimento* (2004, 49), os autores rompem com os trabalhos anteriores, ao expressar a onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da Modernidade e incorporado *hoje na totalidade do sistema, sem condições de uma autodeterminação, sem participação na elaboração do futuro da humanidade, sem possibilidade de resistência crítica.* (FREITAG, 2004, 21). Com esse diagnóstico do seu tempo, Adorno e Horkheimer abandonam definitivamente os paradigmas do materialismo histórico, buscando um novo caminho. Para Bensaid (2000), a autodestruição do capital não aconteceu ainda, mas o progresso do capitalismo é marcado por contratempos em vários planos.

Percebemos que, como destaca Nobre (2004), há modelos de Teoria Crítica, um dos quais é o da *Dialética do Esclarecimento*. No processo, histórico muitos autores que se reconhecem como teóricos críticos, até mesmo Horkheimer e Adorno, passam a não mais ter como fundamental a literatura marxista, mas os seus próprios passam a ser a referência.

Nossa opção por este marco teórico, no entanto, se justifica nos princípios que fundam esta corrente emancipação e criticidade - nas categorias revistas e aprofundadas na Escola de Frankfurt e em intelectuais do mundo todo, que fazem uma releitura não dogmática de Marx, com o intuito de reformular e repensar os problemas atuais da sociedade contra o capitalismo.

2.1 O método de pesquisa e seus procedimentos

Ao delinear o referencial teórico-crítico, faz-se necessário definir qual a matriz que norteará a escolha do tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos que viabilizarão o diagnóstico e prognóstico do objeto em estudo.

Entre os eixos epistemológicos da pesquisa educacional, optamos pelo materialismo histórico e dialético. A escolha deste método, o método de base materialista-histórica, traduz uma posição ontológica, epistemológica e uma práxis. Exemplo desta o é a importância da estrutura econômica das relações de produção o entendimento das relações sociais, ao estabelecer que dialética, historicidade e totalidade são categorias centrais para qualquer

análise em razão dos diversos aspectos sociais, que são dinâmicos, contraditórios e relacionados entre si e ao ter a prática social como critério de verdade.

O materialismo histórico e dialético, método proposto por Marx, rompeu com as correntes anteriores, ao ultrapassar a compreensão do fenômeno e propor, sobretudo, a transformação no modo de produção e, conseqüentemente, da organização social e política. Além disso, para compreender a matéria, este método constitui estudo minucioso das condições de vida das pessoas e de suas formações.

Para Marx, a tarefa da teoria é

[...] (i) proporcionar uma explicação adequada e empiricamente controlada das estruturas que produzem os fenômenos que se manifestam na vida sócio-econômica, muitas vezes em oposição ao modo espontâneo como aparecem; (ii) que essas estruturas são ontologicamente irreduzíveis e normalmente defasadas em relação aos fenômenos que geram, reconhecendo dessa maneira a estratificação e diferenciação da realidade; (iii) que sua representação correta no pensamento é dependente da transformação crítica das teorias e concepções preexistentes, inclusive (em parte) das que são praticamente constitutivas dos fenômenos em estudo; (iv) que o processo de conhecimento científico é uma atividade prática, laboriosa (na dimensão intransitiva), que permanecem 'fora da cabeça, tal como antes'. (Apud BOTTOMORE, 2001, 58).

O autor propõe um método científico que dê conta desses aspectos e aponta para a pesquisa científica o esforço de transformação do mundo, para que ele fique mais adequado aos interesses da coletividade dos seres humanos. Pesquisa científica é aqui compreendida [...] *fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. [...] consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua. [...] sendo um ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva [...]. [...] faz-se sempre dirigido por uma finalidade [...]*(PINTO apud SANFELICE, 2005, 87).

Sendo a pesquisa dialética em educação considerada um ato de trabalho produtivo e o objeto *em si* cognoscível, Sanfelice (2005, 89) ensina que o objeto constitui sempre movimento, ou seja, *a forma de ser dos seres e fenômenos é estar sempre em mudança, portanto, de já ter sido o que foram, de estarem sendo o que são e de estarem produzindo o que serão.*

Além do desafio de compreender o objeto em movimento, o campo de pesquisa em educação é complexo, portanto, impossível de ser apreendido em sua totalidade. Este limite revela que toda pesquisa nesta área é considerada uma parte do todo, um conhecimento relativo e não absoluto, o que não suprime a possibilidade de conhecer de fato ou a viabilidade de um conhecimento verdadeiro.

Como instituição que promove a educação formal, a escola está inserida num meio que a determina, e entretanto, esta determinação é relativa, pois o indivíduo, na sua relação com outros homens e ou com o meio, pode intervir, reconhecendo e modificando a estrutura do modo de produção em curso na constituição de uma outra forma de organização social e escolar.

Na qualidade de método, Marx (apud LOMBRADI, 2005, XI) diferenciou o método de exposição do método de pesquisa,

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas` depois desse trabalho, ´é que se pode descrever [...] o movimento real´.

Em outras palavras, o método de pesquisa busca compreender a matéria na sua relação com as formas de desenvolvimento, seguido do método de exposição que busca descrever o movimento real.

Considerando, portanto, que o desenvolvimento de um objeto de estudo também é histórico e socialmente determinado, e que nós, pesquisadores, também somos tributários das ideias e da educação escolar recebidas, optamos pelo estudo de caso. Dentre os procedimentos de coleta de dados recorreremos ao levantamento bibliográfico da literatura referente às categorias de análise, fundamental para o entendimento do objeto.

A análise documental baseia-se na análise de documentos da escola em estudo, a citar: relatório anual, ata de reuniões, regimentos, projeto político pedagógico – PPP, gestão integrada do desenvolvimento da escola – GIDE, entre outros. Os documentos normativos como leis, portarias e pareceres e as diretrizes expressas em políticas, programas e projetos para a escola de ensino médio também se consubstanciaram como objeto de análise. Os documentos foram coletados e analisados, tendo como foco o PPP, função social, gestão da escola, trabalho educativo ou escolar e trabalho docente.

A pesquisa do tipo estudo de caso se justifica por ser fundamental apresentar uma unidade com limites bem definidos para análise. Tomamos, então, como instância singular, específica, uma escola pública estadual que atende ao ensino médio, o Liceu do Maracanaú.

Entre os procedimentos, Triviños (1987) sugere para o conhecimento do objeto: a) *contemplação viva do fenômeno*, por observação e análise de documentos, captando a qualidade geral do objeto estudado, possibilitando a identificação das principais características do objeto e o levantamento de hipóteses que guiarão o estudo; b) *a análise do fenômeno no caso se*, observando os elementos ou partes que o integram e estabelecendo as

relações sócio-históricas do fenômeno e a realidade concreta pelo da coleta de dados quantitativos e qualitativos, com a aplicação de questionários com discentes e docentes e realização de grupos focais com estudantes e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, observações etc; e, por fim, c) *a realidade concreta do fenômeno*, ao estabelecer os aspectos essenciais, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente com a descrição, classificação, análise, síntese e verificação das hipóteses etc.

As entrevistas foram realizadas com três representantes do núcleo gestor (direção, coordenação pedagógica e da gestão), cinco docentes atendendo ao seguinte perfil: que estão desde a fundação, são coordenadores de área, participam de projetos de iniciação científica e representam diferentes áreas do conhecimento. Os grupos focais reuniram 16 discentes do 3º ano do ensino médio no ano de 2007, nos turnos da manhã e da tarde. O perfil dos estudantes é composto por egressos, jovens que participaram de projetos científicos premiados, de atividades culturais, estagiários, entre outros. Foram aplicados um total 57 questionários, sendo 54 (cinquenta e quatro) questionários com os estudantes e 03 (três) com corpo docente. Os representantes sindicais não se constituem como universo de pesquisa por não conseguirem elaborar um projeto para a escola de ensino médio, conforme relata Viana em sua pesquisa (2001). Representantes do sistema de educação, SEDUC, Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE e Conselho de Educação do Ceará – CEC, também não foram privilegiados nas entrevistas por não se constituírem objeto e universo da pesquisa.

Em síntese, o objeto a ser analisado encontra-se como um fenômeno social a ser compreendido, portanto, mais perto da organização e estrutura da sociedade e da educação. Este problema nasce em determinado contexto, em relação com as transformações materiais e sociais, designadamente o trabalho, os instrumentos de trabalho, as relações sociais e a vida, mediatizado por interesses materiais diretos da classe. A posição teórica adotada procurou não fragmentar a teoria da prática, mas as compreende como partes de um todo e como critério de verdade procura ver o fenômeno numa perspectiva integrada (parte e o todo), para, então, apresentar sua diagnose e seu prognóstico da relação complementar e contraditória entre o projeto educativo, o projeto político- pedagógico, a gestão do trabalho escolar e o trabalho docente.

1ª PARTE

**DOS PRIMEIROS PASSOS À CONSOLIDAÇÃO
DO PROJETO EDUCATIVO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO:
o aprendizado com a disputa político-ideológica
(1549-2007)**

CAPÍTULO III - A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL ENTRE REFORMAS E POLÍTICAS (1890-1930)

Não há uma educação universal, boa em si. Ela é uma forma irresistível, imposta sobre os outros para cumprir fins determinados de fora. Se não podemos nos libertar totalmente do seu poder, o conhecimento dele pode atenuar seus efeitos. Se cada sociedade considerada em determinado momento histórico do seu desenvolvimento, impõe um tipo de educação, é necessário que conheçamos esta sociedade e seu momento histórico se queremos desnudar o seu sistema de educação. Especialmente quando é preciso reverter o processo em que se está mergulhado. (RODRIGUES, 2001,p.78)

Ao iniciarmos as leituras referentes à educação escolar no Brasil, percebemos que este setor é alvo da disputa entre projetos educativos antagônicos, desde a invasão do Brasil pelos portugueses, até os dias atuais, em diferentes cenários e fenômenos (ver RIBEIRO, 2001, ROMANELLI, 2000, WEREBE, 1997, VIEIRA, 2000, 2002).

Analizamos, então, na primeira parte, a evolução da escola, destacando os caminhos e as tendências da educação escolar e do ensino básico no contexto da realidade social, política e econômica brasileira, bem como suas especificidades e consequências para o ensino secundário. Mesmo consciente do processo seletivo no acesso, permanência e sucesso escolar, desde a educação primária e culminando com a formação intelectual na academia, nosso foco será a escola que forma jovens - a de ensino médio.

Este capítulo intenta descobrir os primeiros passos na consolidação do projeto educativo do ensino médio no Brasil por meio das reformas e políticas implementadas de 1549 a 1931. Da *educação para a submissão* (1549-1890) registra a chegada e a expulsão dos jesuítas do Brasil, a *Independência Monárquica* em 1822, sinalizando as primeiras tentativas de regulamentação da educação e a *Proclamação da República Federativa do Brasil*. Neste contexto, a análise do ensino médio, na época reconhecida como ensino secundário, de cunho eminentemente propedêutico, apresenta elementos importantes para a compreensão desta etapa da educação básica na atualidade.

No quarto capítulo, analisamos o movimento de consolidação do projeto educativo nacional do ensino médio, tecida em meio à conjuntura social e política de 1930 a 2007. O processo de industrialização nacional e as diferentes formas de organização do sistema político do Estado, entre ditaduras e períodos de democratização, explicitam o cenário contraditório, os fundamentos, as intencionalidades e as diretrizes políticas. Em tempos de “planetarização” da educação, o projeto educativo e da escola de ensino médio perpassa o discurso democrático e a *desregulamentação controlada* (1985- 2007).

Ao final desta parte, enfatizamos, no quinto capítulo, o *novo* velho paradigma da gestão do trabalho escolar, pautada nas mudanças no modo de produção e, nestas, a dualidade na formação do jovem entre a continuidade dos estudos superiores e preparação instrumental para o mercado de trabalho.

A escolha da reconstrução de alguns elementos históricos, inclusive o contexto social e educacional de Portugal, se justifica por compreendermos que a história do Brasil, *com interpretação conseqüente de organização social, deve começar antes do descobrimento. Os elementos sociais e agentes humanos que a formam, ainda que modificadas de logo, determinam e continuam no País, que vai se constituir, um desdobramento de origem.* (DUARTE, 1939, 11).

Baseado nesta leitura, a formação histórica do Estado Português é permeada pela formação das famílias e do povo; a formação deste povo era e continuará a ser eminentemente particularista, comunal, municipalista, impregnada e convicta do espírito de fração, pois a sua organização de base é a dimensão privada, a família. Este constituía a base do regime municipal e cada município era um núcleo histórico e político próprio e singular e, assim, dividido em frações comunais e dispare. Em Portugal, nunca houvera uma totalidade, na forma, por exemplo, do absolutismo, de uma integração territorial soberana incontestável e única, da maneira como outros povos experimentaram (DUARTE, 1939).

A relação deste tipo social com o Estado, considerado como organização diferenciada para atender interesses coletivos e reparar as desigualdades sociais históricas (CHAUI, 2000), é hostil e refratária, portanto restringe a *irradiação do espírito político*, da formação e atuação como *cidadão nacional* (DUARTE, 1939).

Neste duelo entre o público/Estado e o privado/família, a Igreja Católica sempre foi um poder concorrente e, por vezes, superposto ao poder político. O poder, a autoridade e o prestígio da Igreja advêm da Idade Média, e em Portugal e no Brasil, ela se prolonga até as Idades Moderna e Contemporânea, inclusive na área educacional.

À época da invasão e colonização do Brasil pela Coroa Portuguesa, na Europa, o debate educacional refletia o movimento social entre a Reforma Protestante, a Contrarreforma da Igreja Católica, a utopia e a revolução.

A democracia para os reformistas era um princípio e a educação trilha como objetivo central difundir a instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, portanto, sem a mediação do Clero, nas escolas comunais, [...] *na qual os filhos dos cidadãos da cidade devem ser instruídos e doutrinados com diligência e gratuitamente,[...], para que cada criança, segundo suas capacidades, possa tornar-se cada vez mais hábil no*

seu ofício ou atividade [...] (MANACORDA, 2002, 195). Além de exprimir exigências populares como uma só escola, gratuita, o projeto de instrução e a função social desta escola propõem conhecimentos que possibilitariam uma relação entre escola e cidade, instrução e governo, no sentido do autogoverno, onde todos possam ser governantes, pois ninguém pode dispensá-la na vida pública nem na vida privada, porque os ensinamentos que ela dá capacitam para administrar quer a vida pública quer a vida privada (apud MANACORDA, 2002, 199). Este projeto também apresenta limites, como o não-enfrentamento da divisão social e do trabalho em curso, ao mesmo tempo em que foi realista, ao propor mudanças possíveis para aquele momento histórico, como o direito das meninas serem educadas e instruídas e ao afirmar que todos podem ser governantes.

A educação escolar vinha sendo prerrogativa da Igreja Católica, que instituiu a Contrarreforma, caracterizada como uma defesa intransigente desta e culmina envolvendo, entre as estratégias de resistência à inovação, a condenação das iniciativas alheias à extensão da educação às classes populares e a proibição de livros. Neste movimento, a intensa e multiforme atividade educativa católica é reorganizada por meio *Ratio studiorum* (1586-99), que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico:

[...] a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de 'studia inferiora', dividido em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de 'studia superiora' de filosofia (lógica, física e ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia. Após uma 'repetitio generalis' e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia, que durava quatro anos. (MANACORDA, 2002, 202).

Este projeto educativo da Igreja Católica, ao rejeitar e expurgar as reformas em curso, impõe, na perspectiva de manutenção do *status quo*, uma regulamentação rígida da organização do trabalho na escola e dos conteúdos escolares.

Entre projetos educativos distintos, por vezes complementares e, ou contraditórios, reformistas e contrarreformistas, Manacorda (2002) nos ensina, mediante sua máxima, que *Nenhuma batalha pedagógica pode ser dissociada da batalha política e social*. Exemplo disto é a formação social, política e educacional do povo português que expressa desafios como a ultrapassagem da esfera privada para a esfera política - pública, onde os interesses coletivos devem prevalecer sobre proveitos particulares e a educação popular sobre a educação burguesa. No âmbito educacional, a Contrarreforma instituída restringe os avanços sociais, como o direito de instrução das mulheres, a universalização da educação na perspectiva de formação de governantes e não somente governados, bem como a dimensão científica.

Este contexto envolve os elementos fundantes do projeto educativo brasileiro, que será objeto de estudo a seguir na busca de compreender alguns processos históricos do estabelecimento da escola de ensino médio, marcada por conflitos e contradições.

3.1 Educação para a submissão (1549-1890)

A estrutura social do Brasil - Colônia já foi caracterizada como sendo organizada à base de relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semi-escrava) pela minoria 'branca' (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, [...].

A opressão era tão intensa, bloqueando as manifestações de descontentamento, que aparentemente parecia ser aceita como necessária ou, pelo menos, como inevitável. (RIBEIRO, 2001, 38)

Enquanto na Europa os conflitos políticos e educacionais estavam expressos nos movimentos da Reforma e Contrarreforma, Portugal e Espanha se conservaram católicos, negando a dúvida, diferenciando-se em ideias e processos dos demais países e dos continentes em decurso de ocupação. Uma educação para submissão reflete o projeto educativo português no Brasil-colônia de exploração, bem como no Brasil monárquico quase *independente*, o que influencia a educação na República.

Ao considerar esta terra como colônia de exploração, o projeto educativo, a ocupação produtiva, os elementos humanos e os recursos materiais foram transplantados de fora para dentro, pelo invasor português. Esta dependência do Exterior perpassa a história do Brasil e da educação.

A importação do modelo educacional dos jesuítas para a Colônia por meio da chegada da Companhia de Jesus (1549) atendia aos interesses da Metrópole e aos objetivos da Igreja Católica. Dentro do cenário conflituoso da Europa, este último tinha como objetivo o recrutamento de fiéis ou de servidores, a restauração do dogma e da autoridade. Atendendo também aos interesses da Coroa, a Igreja atuou junto aos *gentios* com a escolarização destes com a finalidade da catequese e a integração ao projeto do explorador na formação do estado brasileiro, por meio da anulação de toda diferenciação étnica, portanto, da sua identidade, ao serem incorporados à sociedade.

A escolarização, segundo este projeto educativo, passa a ser um instrumento de imposição do modelo educacional, social e cultural determinado externamente, mediante dominação, negação de identidades, integração e homogeneização cultural.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. [...] esse tipo de educação, veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, almejado por todo aquele que procurava adquirir status. (ROMANELLI, 2000, 36).

Ao abordar os índios⁵ adultos, no entanto, de nada valeram as tentativas dos jesuítas, por serem detentores do conhecimento indígena. Desde então, retomaram os processos de catequese e escolarização junto às crianças, consideradas como campo fértil, onde tudo o que é cultivado surte resultado. A estratégia era tornar o curumim cúmplice do invasor na eliminação da sua cultura nativa, ou seja, *o filho tomou o encargo de educar o pai* (FREYRE, 2000).

Este projeto educativo era pautado por uma educação religiosa uniforme, neutra e conservadora, que concentrava esforços na formação intelectual, no desenvolvimento de atividades literárias e acadêmicas, em outras palavras, na formação do homem branco erudito e na domesticação dos índios. Este modelo refletia a organização social e política do Estado Português, que pretendia manter a dualidade do ensino, o *status quo* do ciclo de navegação e do período áureo do *imperialismo português* ao ocupar e povoar as suas colônias. Além disso, as atividades de produção, exploração e administração na época não exigiam nem o preparo de mão-de-obra nem o ensino. Em outras palavras, o ensino foi deixado à margem, sem qualquer utilidade prática, a não ser para a garantia do domínio político da Colônia e da submissão, pela reafirmação do dogma e da autoridade junto aos nativos.

A organização da educação jesuítica no Brasil expressava a divisão em classes, como cita Romanelli (2000, 35):

Os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens de classe dominante, parte da qual continuou nos colégios

⁵ Faz-se necessário registrar a noção de que, na dimensão educacional, não havia nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Isto porque todos os povos, em todas as épocas, sempre tiveram suas formas de transmissão do conhecimento e da cultura, seja por via oral, a citar, por meio dos contos, fábulas, lendas, ..., ou por outros meios, como o desenho, a escrita etc, perpetuando a herança cultural de geração para geração. Entre os procedimentos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana, o empirismo se constituía como critério de verdade por meios de vários mecanismos, a citar: a observação, a experimentação, o estabelecimento de relações com a casualidade, a formulação de princípios, a definição de métodos adequados, entre outros (Parecer CEB/CNE no. 19/1999).

preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.

Além desta divisão social, a *Ratio Studiorum* regulamentava rigidamente a organização do trabalho escolar. Este papel dominador e conservador da Igreja possibilitaram que culturas inteiras fossem dizimadas do mapa do Brasil, comunidades indígenas foram esmagadas, sendo sua cultura substituída pela cultura alienada dos jesuítas.

Enquanto este projeto conservador se efetivava na Colônia, na Europa [...] *o livre exame, o espírito de análise e de crítica, paixão pela pesquisa e o gosto da aventura intelectual* [...] eram incentivados. Azevedo (apud ALMEIDA, TEIXEIRA, 2000, 39) complementa afirmando que este projeto teria [...] *sem dúvida alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura* [...].

Esta não-independência de espírito tardou a chegada ao Brasil do Projeto Iluminista⁶, pautado na razão científica, que se contrapõe às trevas dos dogmas religiosos. Isto porque o sentimento do medo, que perpassa todas as gerações, sofrendo diferenciações na forma de dependência, ainda se mantém. O mito das cavernas deu lugar à dependência dos mitos religiosos, seguido pelo mito da ciência positiva, ou seja, da racionalidade científica.

O sistema educacional dos jesuítas atuou durante 210 anos e promoveu a educação religiosa por via de um modelo elitista e de cunho academicista, sob anuência do Governo português. Sua decadência corresponde, à ambição pelo poder, de riquezas e do manejo dos governos como instrumentos políticos para atender aos interesses da Cia. de Jesus e que passaram a ameaçar os interesses da Coroa Portuguesa (HAIDAR e TANURI, 2004).

Deste modo, o Marquês de Pombal, influenciado também pelo enciclopedismo, expulsou os jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, por um Alvará que é, segundo Castelo (1970, 28), *uma síntese das ideias iluministas de Pombal, não um iluminismo revolucionário, antirreligioso, anti-histórico, mas reformista, humanista, em que procura laicizar a estrutura da sociedade portuguesa, mantendo, porém, a religião*. Esta expulsão já havia ocorrido na França, Espanha, Nápoles e Sicília e a Cia. de Jesus chegou a ser extinta em 1773 e restabelecida em 1814. Determinou-se, então, o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as *Aulas Régias* – aulas avulsas a serem mantidas pela Coroa por meio do subsídio literário (1772).

⁶ O Iluminismo, como corrente filosófica, surge nos séculos XVII e XVIII e influencia o lema da Revolução Francesa (1789): liberdade, igualdade e fraternidade. O projeto educativo desta corrente é pensado por Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Condorcet e Gaspar Monge.

O novo projeto educativo pretendia modernizar e liberar da estreiteza do obscurantismo. Ao expulsar os jesuítas, a Colônia viveu novos tempos de desmantê-lo e falta de organização educacional, ao não substituir o sistema educacional destes, malgrado todas as contradições há pouco citadas, por um novo sistema. Em vez de um sistema único, passaram a existir escolas leigas e confessionais que seguiam os mesmos preceitos da ordem anterior.

O ensino médio quase *desapareceu como sistema e se resumia, de maneira, irregular, às aulas régias que só tiveram vantagem, em relação ao dogmatismo jesuítico, de introduzir novas matérias, como as línguas vivas, matemática, física, ciências naturais, etc.* (WEREBE, 1997, 27). Estas transformações que ocorreram no ensino médio não atingiram o ensino fundamental que manteve a *Ratio Studiorum*.

A aproximação histórica com Portugal promoveu crescente intercâmbio que levou inúmeros jovens brasileiros a estudar em universidades na Europa, que delas trouxeram ideias liberais e revolucionárias, na perspectiva de mudanças sociais e econômicas. Como exemplo dessas expectativas, conta-se que professores confessavam ideias positivistas no exercício da sua profissão e, como estratégia de adaptação para esta resistência ao projeto educativo em curso, este era afastado por injunções políticas (WEREBE, 1997).

O modelo educacional para a submissão também é retratado na *História do Ensino no Ceará* (CASTELO, 1970), sendo as primeiras escolas fundadas no início de 1700 em Aquiraz e Viçosa. Estas promoviam o ensino público, tanto em relação à educação primária como secundária. A última somente para os que se destinavam ao sacerdócio.

As terras cearenses eram habitadas por índios de tribos diferentes, que foram dizimados ou “domesticados” por meio da catequese cristã, transformando-os em pacíficas e quietas nações de tapuias. Estes processos foram marcados pelas resistências indígenas⁷ à invasão de suas terras e à submissão imposta ao seu povo.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, as escolas da aldeia passaram a ser ministradas por mestres sem experiência nem moral suficientes, tanto que um dos diretores⁸ da Vila da Parangaba *retirara da escola e vendera quarenta e um meninos, índios, de ambos*

⁷ O padre Antônio Vieira relata [...] *que a fereza natural destes brutos, entraram um dia de repente na aldeia e pela Igreja os chamados Tocarijus, e estando o Padre Francisco Pinto ao pé do altar para dizer a missa, sem lhe poderem valer os poucos índios cristãos, que o assistiam, com frechas e partazanas, que usavam paus mui agudos e pesados, lhe deram três feridas mortais pelos peitos, e pela cabeça, e no mesmo altar, onde estava para oferecer a Deus o sacrifício do corpo e sangue do seu filho, ofereceu e consagrou o de seu próprio corpo e sangue, começando aquela ação sacerdotal e consumando-a o sacrifício* (apud CASTELO, 1970, 20). De educador para benfeitor, este é o caminho desenhado pelo autor para justificar as ações dos jesuítas no Ceará e os índios de hostis passam a ser domados, obedientes e vassalos.

⁸ Pela primeira vez na Europa, o Estado avoca a educação, organizando um sistema centralizado, tendo a frente um diretor de estudos, cargo então criado. Era atribuição sua pôr em prática as determinações do Alvará (1759) e lhe estavam subordinados todos os professores (CASTELO, 1970, 30).

os sexos (CASTELO, 1970, 23). Sem sistema nem método, a evolução do ensino no período de 1759 a 1772 permaneceu sob critério dos interesses locais.

No início do século XIX Napoleão Bonaparte invadiu a Espanha e Portugal (1807) e o príncipe regente português, D. João, fugiu para a colônia brasileira – Rio de Janeiro – sob escolta inglesa, transferindo não somente a corte, mas também toda a burocracia do Governo. A vinda da Família Real apresenta grandes mudanças na estrutura social e na organização educacional, pois este passa de colônia de extração de recursos naturais para a sede do Governo português.

Registram-se neste período o rápido processo de urbanização e modernização; a criação da Biblioteca Nacional, da Imprensa Régia, que publicou obras, revistas e a Gazeta do Rio de Janeiro; a Abertura dos Portos em 1808, que viabilizou o tráfico de negros, entre outros; e a reorganização política interna pela nomeação de vários ministérios e do Rio de Janeiro como capital.

Na disputa interna de culturas e projetos educativos distintos, ou melhor, de contrários, portugueses e índios se penetraram, se chocaram ou se fundiram. Neste conflito, coube ao português invasor a posição predominante e o papel de padrão para o país que se formava, por exemplo, a língua, a forma e o modelo organizacional civil, político e educacional.

No âmbito educacional, foram criadas de diversas instituições de formação em diferentes ramos e níveis, inclusive no nível técnico, e inaugurou-se o ensino superior no Brasil, que deveria atender as necessidades urgentes da conjuntura local. A educação passou assim, a ter uma utilidade prática, ao formar quadros técnicos para a administração do Estado e atender a demanda da aristocracia local. A ruptura com a tradição da escola jesuítica, porém não fora total, pois a formação literária se manteve como eixo central, mesmo nos cursos de formação técnica e científica, bem como a organização dos níveis escolares.

Deste modo, além da propriedade de terra e do número de escravos, os graus de bacharéis mestres passam a ser instrumento de ascensão social no período colonial. Este projeto educativo dos jesuítas foi transformado em educação de classe, da elite, e tornou-se símbolo dela.

Após a derrota de Napoleão na Europa a Corte Portuguesa exigiu o retorno de D. João VI a Lisboa e este deixou seu filho, Pedro, como príncipe regente do Brasil. Em 1822, Pedro

tomou medidas⁹ para declarar o *Brasil independente* como uma monarquia constitucional e coroando a si mesmo como D. Pedro I.

No movimento pela Independência, Nelson W. Sodré (apud RIBEIRO, 2001, 44) registra que este processo incidiu na formação de dois grupos, um de direita, representado pela classe dominante e parte da classe média que *pretende que a classe dominante metropolitana reconheça à classe dominante colonial o direito ao comércio livre, por um sistema tributário que a ambas satisfaça, mantida a subordinação da Colônia à Metrópole*; e outro de esquerda, constituído por intelectuais da classe média, sob a influencia de ideais revolucionários franceses que *pretende levar a autonomia à ruptura completa com a Metrópole, admitindo, no campo interno, reformas que atenuem a contradição com a Inglaterra no que se refere ao trabalho*.

Estes grupos sinalizam a resistência local às diretrizes da Corte Portuguesa, que se misturam inclusive com outras camadas sociais em torno da independência política do Brasil de Portugal. E assim eles realizam a independência, mas o grupo dominante da direita mantém o País à *imagem e semelhança*, ao transformar a sua aliança com a classe dominante portuguesa numa união com a burguesia europeia, ao resistir à pressão de liquidar com o tráfico negreiro, o trabalho escravo e à promoção de mudanças significativas nas estruturas internas. Em síntese, a mesma oligarquia local permanece no poder, agora sob a alcunha de Império, independente politicamente de Portugal.

Com a Proclamação da Independência do Brasil, outro projeto educativo nacional poderia ter sido implementado na Constituição de 1824. O texto inicial propunha um sistema nacional de educação com escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais (art. 250). No Texto outorgado, contudo, esta ideia foi abandonada, sendo garantidos os direitos políticos e civis dos cidadãos brasileiros, tendo por base a liberdade e a propriedade privada, assegurados pelo Império, mediante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e criação de colégios e universidades.

Em 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras poderia ter estabelecido a escola pública nacional, mas isso não aconteceu, pois o que vigorou foi à ideia da distribuição racional, por todo o Território nacional, apenas das escolas de primeiras letras, limitadas tanto na abrangência (ao restringir a formação necessária equivalente a um grau, qual seja, a escola primária) quanto no conteúdo restrito apenas às primeiras letras, ou seja, leitura, escrita e

⁹ O descontentamento emergia tanto em Portugal, com a desocupação do território pelos franceses em 1809 e a permanência da família real no Brasil, como também no Brasil que, com o retorno desta a Portugal, em 1820, foi declarado o fechamento dos Portos e imposta a categoria de vice-reino para manter a política colonialista.

cálculo. Esta debilidade inata, esta *tibieza congênita* irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República. (SILVA apud RIBEIRO, 2001, 46).

Em 1831, D. Pedro I abdicou seu trono e é decretado o Ato Adicional de 1834 que restabelece a descentralização¹⁰, concedendo maior autonomia às províncias ao situar *as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional* (SAVIANI, 2004,17), portanto, reiterando mais uma vez o papel de coordenador da política. Consequentemente, a instabilidade política, a insuficiência de recursos, bem como o regionalismo que imperava nas províncias e hoje nos Estados e Municípios, determinaram a organização da educação local.

Entre as leis aprovadas no que diz respeito à educação, há de se mencionar a independência também relativa ao método e à organização do ensino. A influência dos jesuítas se mantêm e o modelo inglês do método *lancasteriano*¹¹ é adotado para resolver um problema interno de falta de professores.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho é difundida e poucas consequências são observadas. Outro projeto educativo, apresentado em 1882 e que não foi implementado, mas objeto de debate foi o projeto Rodolfo Dantas, que deu origem a um parecer de Rui Barbosa. Este parecer que foi na verdade

[...] um plano global de educação, abrangendo todos os níveis e ramos de ensino, todos os aspectos relativos à administração escolar, aos programas e à didática das várias disciplinas, à formação dos professores, ao financiamento do ensino, à psicologia dos alunos, à avaliação do sistema e do rendimento escolar, à construção escolar, etc. Preconizava ainda um Museu Pedagógico (que reuniria a documentação educacional e as estatísticas escolares) e de um ministério próprio consagrado à educação (WEREBE, 1997, 35-36).

Apesar da visão idealista de Rui Barbosa, permeada pela concepção ingênua de que pela educação se poderia reformar a sociedade, este parecer sinaliza a necessidade de um projeto educativo, respaldado numa legislação específica para o setor educacional, e, portanto, pressupõe a formação de um sistema nacional de educação¹².

¹⁰ A descentralização das políticas públicas não tem origem única, carregando significados diferentes em vários discursos e contextos sociopolítico e histórico, e com isto implicações diversas quanto à reorganização de responsabilidades, atribuições etc.

¹¹ Este método propõe a seleção de monitores entre os alunos mais avançados para trabalhar diretamente com seus colegas, na leitura, no cálculo, na escrita e no catecismo, seguindo o mesmo modelo como fora ensinado pelos mestres horas antes. Além desta seleção, vale registrar o papel do inspetor de ensino, que deve vigiar os monitores e apontar ao mestre os que devem ser premiados ou corrigidos.

¹² A origem do sistema educacional no Brasil remonta ao início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZANHA, 2004), que propõe a elaboração de um plano sobre a organização do ensino. Este

Quanto à instrução secundária, esta não fora objeto de grandes transformações, ao continuar atuando para uma pequena parcela da elite na preparação para os cursos superiores em escolas particulares e o ensino público passou a se organizar em liceus e colégios, plasmando o sistema educacional francês, que havia adotado o sistema de estudos seriados desenvolvidos em cursos regulares de curta duração, em contraposição às aulas avulsas¹³. As aulas avulsas, no entanto, continuavam e proliferaram em razão da ausência da quantidade necessária de docentes e dos poucos recursos disponíveis. Durante muito tempo, os liceus promoveram apenas a reunião espacial das antigas aulas régias com formação predominantemente literária. Sendo assim, esta etapa da formação humana tinha até então a única função de preparar para o ensino superior.

A formação livresca e precária no ensino secundário também incidiu no ensino superior, que não possibilitava a leitura concreta da realidade, embora contraditoriamente envolvesse o gosto pela palavra ao mesmo tempo em que limitava a ação. Este [...] *tipo de formação do ensino superior recebida, que oferece uma interpretação da realidade, fruto desta perspectiva de privilégios a serem conservados ou quando muito uma interpretação da realidade segundo modelos importados, os mais avançados, mas resultado de situações distintas e, por isso, inoperantes* (RIBEIRO, 2001, 55); modelo, portanto, conveniente à formação da elite e participante do poder que não expõe o seu projeto político a jogo.

Em contraposição a este modelo a formação humana com base na ciência moderna, que promove o gosto pelos fatos científicos, continuava sendo vivenciada em inúmeros países na Europa desde a Reforma Protestante. Enquanto os dilemas educacionais na Europa estavam ao sabor da conciliação entre a formação clássica e a ciência, Ribeiro (2001, 61) assinala que a realidade brasileira *enfrentava um dilema anterior – conciliar a formação humana e o preparo para o ensino superior*.

O controle indireto do ensino secundário pelo Governo imperial ficou explícito na centralização do ensino superior (Ato Adicional de 1834), que, além de dar direção à leitura

Manifesto mais se aproximou de uma diretriz da educação nacional do que de um plano (LAMARRA e AGUERRONDO, 1987). Faz-se necessário registrar que a organização da sociedade e dos poderes também se reflete na organização da educação básica nacional, por conseguinte, somente na década de 1930 surge o Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP e é registrado um incremento significativo no setor, principalmente na educação profissionalizante, tese em vista a industrialização.

¹³ Em 1854, havia no Brasil 20 liceus, 148 aulas avulsas e 3713 alunos, enquanto, na Europa, a Revolução Francesa pregava a universalização e a gratuidade do ensino elementar (HAIDAR, TANURI, 2004). Na Independência Monárquica, os indicadores educacionais demonstram que o [...] *país contava com cerca de nove milhões de habitantes e os alunos representavam apenas 2% dessa população. [...] o recenseamento de 1870 registrara um índice de analfabetos de 78%, nos grupos de população nas idades de 15 anos e mais* (RIBEIRO, 2001, 37). Em 1822, registrava-se no Ceará uma população estimada de 200.000 habitantes e somente 27 escolas (CASTELO, 1970).

da realidade, também estabelece os exames de admissão e os cursos preparatórios do ensino superior. Exemplo desta política é a fundação, em 1837, e a manutenção do Colégio Pedro II, que atendia ao ensino secundário sob a responsabilidade da Monarquia e destinado a servir de padrão para as demais instituições. Outro instrumento de controle de cima foi a criação, em 1854, da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

A não-organização do sistema educacional brasileiro, por meio da centralização do sistema de avaliação e da descentralização da educação primária e secundária, atendia aos interesses alheios, ou seja, da iniciativa privada, que expandia a sua rede de atendimento, gozando de toda a liberdade. Como podemos ver na tabela 01, a matrícula na rede pública equivale a menos de 20% da matrícula no ensino secundário.

TABELA 01 - MATRÍCULA NO ENSINO SECUNDÁRIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NAS PROVÍNCIAS, EM 1865*

Província	Ensino Público	Ensino Privado	Total
Ceará	156	283	439
Pernambuco	99	536	635
Bahia	337	860	1197
Município Neutro (Colégio D. Pedro I)	327	2223	2550
TOTAL	919	3902	4821

* Fonte: Dados retirados de Werebe (1997, 34).

A primeira escola pública de ensino médio fundada no Ceará foi o Liceu do Ceará, em 1845. Em 1884, foram instituídas outras duas escolas, sendo uma delas a Escola Normal. Somente 50 anos depois foi fundada a quarta escola média e, entre os anos de 1935 a 1955, foram criados 19 estabelecimentos.

Em 1844, surge o primeiro Liceu, com o papel de inspecionar as aulas públicas em toda a Província do Ceará. Segundo Castelo (1970, 91), para melhor desempenho desta obrigação terá em todos os pontos da *mesma província diretores de aula, de nomeação sua, e aprovação do governo*; e este deveria apresentar relatório anual, constando de um mapa, por comarcas, municípios, povoações e freguesias, do número de alunos, filiação, idade, sexo, condição, aproveitamento, entre outros.

No tocante à categoria docente, a formação foi impulsionada pela criação das primeiras escolas normais no decorrer da década de 1830, e no Ceará em 1845. Estas visavam à formação de pessoal docente qualificado, entretanto, as condições de trabalho são denunciadas em Romanelli (2000, 40), pois [...] *as pouquíssimas escolas existentes*

sobreviviam à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Tantos projetos e reformas propostos para o setor educacional que não se efetivaram sinalizam o campo minado que representa este setor. A educação permanece deste modo, durante todo o Império, desorganizada, desde a expulsão dos jesuítas até a política de centralização do ensino superior que atende a camada privilegiada, direciona a leitura e as possibilidades de intervenção na realidade e tem agravado os problemas educacionais. O ensino primário e secundário foi descentralizado para as províncias, apresentando, portanto, desenvolvimento diferenciado de acordo com as condições políticas, sociais e econômicas locais. O ensino médio era meramente propedêutico, ao ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício e funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade e era fomentado pela iniciativa privada em sua maioria.

Deste modo, a proclamação da *Independência* no Brasil se concretizou na dimensão política e na relação deste com Portugal, ao mesmo tempo em que manteve a dominação interna das oligarquias rurais aliadas à emergente aristocracia urbana. Ampliou-se o espectro da subordinação econômica para a extensão da Europa e com o ciclo do café para os Estados Unidos da América - EUA. A dependência no setor educacional é registrada numa formação precária de intelectuais que continuam transplantando modelos educativos, seja da França, Inglaterra e Alemanha, como forma de resolver os problemas nacionais.

Além destas variáveis, Ribeiro (2001, 47) registra a necessidade de um [...] *planejamento que, no mais curto prazo possível, reorganizasse os objetivos, os métodos e o conteúdo, a fim de que passasse a atender aos interesses e necessidades dos futuros cidadãos da recente nação – o Brasil [...]*. Para a reorganização e a sustentabilidade de um projeto educativo nacional, porém era necessário, além do reconhecimento da educação como prioridade e problema nacional, a aplicação de recursos financeiros que os viabilizassem. Neste, contudo, como em outros momentos históricos, o Brasil segue a regra do déficit econômico e, sem recursos, restringiam-se as possibilidades de o poder central desenhar um projeto educativo nacional. Nestes elementos da história da educação, ficam explícitas a vontade política excludente do poder instituído e a formação social e educacional heterogênea e dispersa.

A Proclamação da República Federativa do Brasil refletia assim a necessidade de mudança para manter o projeto político da classe dominante.

3.2 Da educação como solução ao falso consenso da influência iluminista: os primeiros passos na elaboração do projeto educativo nacional (1890 – 1930)

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar a revolução intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO apud ROMANELLI, 2000, 43).

Tendo já discutido a subordinação política do Brasil-Colônia a Portugal (1549), a transferência do Império Português para o Brasil (1808) e a declaração da Independência política (1822) de Portugal, com a formação da Monarquia Constitucional Brasileira, a organização política e educacional no Brasil avança com a Proclamação da República Federativa (1889).

Esta nova forma de governar organiza o sistema político baseado no referencial republicano, com poderes *democraticamente instituídos*¹⁴ articulados em torno de uma federação, ou seja, de um conjunto que permite a coexistência de um poder centralizador com a autonomia local dos entes federados, refletindo o espírito de fração do português.

Além desta mudança, há também uma transformação na estrutura social do País com a substituição do labor escravo para o trabalho livre. A miscigenação cultural entre o restante dos índios nativos, uma pequena parcela de brancos europeus que representavam a elite e o negro, este último raptado na África para trabalhar na lavoura açucareira e no café, dão origem à Nação Brasileira e trazem consigo (cada um), na sua trama de hábitos e na sua personalidade, a sociedade em que até então viveu e que o integrou num passado qualquer. Estas culturas, agora em novas condições de existência e inter-relacionadas, formaram uma nova sociedade¹⁵, então, composta de vários estratos sociais emergentes, pois *O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições.* (ROMANELLI, 2000, 41).

¹⁴ O Estado Democrático de Direito está organizado em três poderes independentes e harmônicos - Executivo, Legislativo e Judiciário, no entanto Tura (2006) cita que a distinção de órgãos e funções estatais no caos mundializado tem sido alterada, tendo a função executiva avançado sobre as demais e concentrando as atribuições legislativas (decretos e normas provisórias), como também do Judiciário. Tal controle está referendado por ser o Executivo o poder que controla, as receitas e despesas, controla igualmente, a vida monetária dos demais órgãos e poderes.

¹⁵ A composição entre diferentes estratos sociais era possível, ao identificarem pontos em comum, como os interesses da classe dominante e da mudança na organização política do País, mas também havia sérias divergências, fazendo com que as composições fossem circunstanciais e instáveis.

Neste período, há incentivos para a vinda de imigrantes europeus e japoneses para substituir a mão-de-obra escrava nas colheitas de café. Estes também trouxeram consigo sua cultura e, até mesmo, seu projeto educativo, ao criarem suas próprias escolas, às vezes, com o apoio dos governos de seus países ou de padres estrangeiros; na economia, com o modelo agrário-comercial exportador dependente, seguido do modelo nacional desenvolvimentista, do modelo associado de desenvolvimento (RIBEIRO, 2001) e da mundialização, “planetarização” e globalização de mercados, normas e políticas (DREIFUSS, 2004).

Estas mudanças, porém não são acompanhadas de câmbios ideológicos e práticas da elite, que permanece dirigente do País, com a propriedade intelectual e privada da terra e a dominação dos meios de produção. Em outras palavras, a crescente burguesia urbana alia-se à aristocracia rural e *as esperanças de instauração da democracia no país desapareciam com a instituição de mecanismos eleitorais caracterizados pela corrupção, pelo voto controlado pelos senhores e patrões, etc.* (WEREBE, 1997, 39). Consolida-se, pois, uma revolução¹⁶ que abortou toda a sua essência.

As expectativas dos intelectuais, sob a influência do positivismo e das camadas emergentes e pobres do País, eram muitas e tentaram difundir e implantar tais ideais mediante reformas. A disputa entre projetos institucionais de educação, entretanto, não incidiu diretamente na realidade concreta das escolas e, portanto, dos docentes, discentes e comunidade.

A educação, nestes termos, ficou à mercê dos interesses e circunstâncias políticas, de economistas locais, diretrizes mundiais e regras globais do comércio e liberalização da educação nacional. Isto porque, segundo Romanelli (2000,43), a renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas *foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império sem modificações essenciais*.

O projeto educativo em curso até a Proclamação da República foi pautado pela lógica da submissão e pela desorganização implícita no discurso da descentralização do sistema nacional de educação. A organização municipal do Estado Português impôs ao Brasil a

¹⁶ Segundo Mota (2007, 27), a República nasceu sob a égide do Positivismo, entretanto na sua prática política, nada tem com o dogma metafísico da soberania popular, como pensava Comte. *O sufrágio universal, em consequência, era uma doença social, embora de reconhecida utilidade provisória, [...]. Talvez esteja nessa paternidade, que se impôs nas escolas militares, o descrédito de tudo o que vem do povo, que tem cheiro de povo, tristeza de povo* (FAORO apud MOTA, 2007, 27). (grifos nossos).

política da descentralização¹⁷, que por sua vez, inviabiliza historicamente o estabelecimento de um sistema nacional de educação.

Sendo assim, consideramos que os primeiros passos do projeto educativo nacional se inicia com a Proclamação da República em 1889 e atravessa três momentos históricos:

- a) a implementação dos grupos escolares e as tentativas de regulamentação da educação no âmbito nacional, mediante reformas permeadas pelo ideário do iluminismo republicano e pela manutenção de uma educação de classe com única função social – *propedêutica*, que nega o trabalho (1890-1930);
- b) a Revolução de 1930, com o início da industrialização do País permeado pelo nacional-desenvolvimentismo que demanda uma *educação para o trabalho*, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, as reformas dos ministros, o Estado Novo, a normatização da educação nacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB no. 4024 de 1961), refletindo o ideário pedagógico renovador (1930-1985); e
- c) o período de redemocratização do Estado Nacional, *des-regulamentação* e escolarização excludente, mediante a crescente efetivação do direito à educação básica (1985 a 2007).

De fato, a educação passou a ser considerada como um problema nacional, seja pelo princípio republicano que situa a instrução popular como dever, seja pela articulação entre os entes federados e a Associação Brasileira dos Educadores – ABE, bem como do acirramento ideológico entre o público e o privado, entre progressistas e conservadores e outros. A solução deste problema está, *a priori*, na elaboração de leis, reforma, pareceres e outros documentos, fazendo do Brasil, *um país de reforma*, que muitas vezes instituídas na perspectiva de mudar para manter (RAMOS, 2004), operada sob a forma de reedição ou reprodução da história dos países capitalistas desenvolvidos (CUNHA apud MELLO, 2003) e que refletem a oscilação, na República Velha, do autoritarismo ao oligarquismo, enquanto o pensamento mais crítico era desmobilizado. Na contramão desta história de conformação social, os avanços democratizantes e socialistas ocorreram de modo desigual na América Latina (MOTA, 2007).

A República promete uma revolução na dimensão política, cultural e social do País. Foi entretanto, abortada na sua essência e a mudança no regime político possibilitou apenas a garantia da permanência da elite no poder e, conseqüentemente, a submissão do projeto educativo popular nacional aos interesses desta classe.

¹⁷ A dualidade na organização escolar brasileira emerge, para Ribeiro (2001,71), como fruto da descentralização, portanto, do sistema político; entretanto, entendemos que esta se sustenta também na transposição histórica do projeto educativo português, permeado pela cultura individualista, livresca e que nega o trabalho. As disparidades regionais não são naturais, elas se originam em decorrência do sistema federativo político-

No que diz respeito ao campo educacional, entretanto, *Foi somente com o advento da República, ainda sob a égide de estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira.* (SAVIANI, 2004, 17).

O Estado, criação humana que se tornou legítima com a função de recuperar a comunidade fragmentada em realidade jurídica, econômica e cultural numa unidade fora e acima dos interesses particulares (CHAUI, 2000), passa a ser considerado como um *trambolho*, que permite mudanças superficiais, cuja finalidade precípua é manter o poder nas mãos da classe dirigente:

A República, quando altera aquele aparelho de Estado, traduz o problema: cai o poder moderador, cai a vitaliciedade do senado, cai a eleição a base de renda, cai a nobreza titulada, cai a escolha de governadores provinciais, cai a centralização. O novo regime permite a participação no poder, embora transitoriamente da classe média, [...]. As reformas [...] Não surgiram da imaginação dos republicanos da primeira hora; visavam, muitas vezes apenas na intenção, atender determinados fatores, que eram relativamente novos, que vinham em ascendência. Não surgiram do acaso, em suma. (SODRÉ apud RIBEIRO, 2001, 70-71).

Sendo assim, ao analisarmos o projeto educativo nacional que se inicia, por intermédio de reformas implementadas e da revisão de literatura, é relevante analisar a matriz que a fundamenta e a finalidade que a justifica, tanto nas linhas como nas entrelinhas dos interesses de classe.

Não podemos, contudo, confirmar ainda a existência de um pensamento pedagógico nacional, mas percebemos o delineamento, baseado em referenciais do Iluminismo, da Escola Nova, entre outras correntes que se misturaram, se confundiram e começaram a ousar.

Os primeiros anos da República são marcados por uma crise política entre os poderes dominantes. A Constituição Federal de 1891 manteve e consagrou o princípio da descentralização no setor educacional, atendendo aos interesses da classe dominante com a liberdade de expansão da iniciativa privada. A responsabilização republicana do Estado em assumir a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população, é forjada, em parte, pela elite, católicos e intelectuais.

O controle da educação pela elite, na época representada pelas oligarquias rurais, estava expresso nas reformas (Apêndice 3, Quadro 12) e na legislação educacional, que acabou por projetar no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido plasmada na Colônia e vigorado na Monarquia. Ao mesmo tempo, representam tentativas de organicidade na educação brasileira.

econômico. Este modelo norte-americano acabou se transformando num *liberalismo educacional* (ROMANELLI, 2000).

Vale ressaltar que, entre tantas reformas, a única que propõe uma política para erradicar o analfabetismo popular é a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920). Neste sentido, concordamos com Romanelli (2000, 43), na idéia de que *Todas estas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação*. Isto porque o que estava em discussão eram os pressupostos ideológicos para a educação brasileira entre os políticos e intelectuais atuando em instâncias representativas do povo. A sociedade brasileira, em suas diversas composições sociais, ficou à margem deste debate.

Além da centralidade no debate educacional legal e reformista entre os intelectuais e a elite, há a interferência internacional na imposição de reformas políticas e econômicas, pois *O grande beneficiário das reformas de 1898 foi, sem dúvida, a finança internacional. Representada neste caso pelo London & River Plate Bank, intermediário do acordo com os credores, ganhará novas posições no Brasil e junto a seu governo. [...]*. (PRADO Jr. apud RIBEIRO, 2001, 78).

Embora as reformas não tenham ultrapassado, na prática, um repertório frustrante, pois somente 25% da população era de alfabetizados, a grande inovação deste período é relatada por Saviani (2004, 24) como a criação dos *Grupos Escolares* para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas. Na estrutura anterior, as escolas eram isoladas, avulsas e unidocentes; ou seja, *uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis e estágios diferentes de aprendizagem*. Eram então chamadas de escolas de primeiras letras.

Com a nova organização, cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Eram prédios construídos em praças ou ruas centrais, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos na época.

Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, as classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam gradativamente, da primeira para a segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da Instrução Paulista), com o que concluíam o ensino primário. (SAVIANI, 2004, 25).

Além da organização da gestão escolar com a figura do diretor, percebe-se também a separação dos alunos por faixa etária em salas de aula específicas e a progressividade e sequeencialidade nos estudos escolares. Outra questão que merece atenção é no que concerne aos princípios pedagógicos adotados neste período, que refletem a matriz curricular e a escolha métodos de ensino. Segundo Saviani (2004), estes integram a concepção que a Escola Nova veio mais tarde a considerar como pedagogia tradicional: simplicidade, análise e progressividade na abordagem dos conteúdos, formalismo, memorização e autoridade mediante sistema de prêmios e castigos, emulação por meio da idéia de dever e intuição pela observação e percepção do aluno.

Estes grupos escolares, por sua vez, eram fenômenos eminentemente urbanos e atendiam apenas a obrigatoriedade escolar com a escola primária em quatro anos, enquanto que, no espaço rural, permaneciam as escolas isoladas, unidocentes e com alunos multisseriados e que passaram a ter caráter provisório.

Era um novo modelo de escola mais eficiente para seleção, formação e perpetuação da elite, enquanto a educação das massas populares ainda não se expressava, conforme comenta Saviani:

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, de um lado, a graduação do ensino levava a uma **mais eficiente divisão do trabalho escolar**, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, em contrapartida, essa forma de organização conduzia, também, a mais **refinados mecanismos de seleção**, com altos padrões de exigência escolar, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo, o que acarretava o aumento da repetência nas primeiras séries do curso. No fundo era **uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites** (2004, 30) (Grifos nossos).

Isto porque com a mudança do regime político, não houve mudança na elite dirigente do País, muito menos da ideologia em curso.

No Ceará, observamos neste período duas constituições estaduais que reafirmam a gratuidade da instrução primária e a implementação de três instrumentos legais que refletem as propostas para a educação local: o Regulamento de 1905, o Regimento de 1915 e o Regulamento de 1922¹⁸.

¹⁸ O instrumento de 1905 revela a tentativa de racionalizar a distribuição da oferta, ao estabelecer que um professor não possa ter mais de 60 alunos. Entre as atribuições do professor, consta a anotação diária da frequência do aluno até a preocupação com o asseio e seu desenvolvimento moral e cívico; o Regimento de 1915 abordava a dimensão pedagógica, ao desvelar o *caráter prático do ensino e a preparação do aluno para a vida real* (Art. 55,6 apud VIEIRA, 2007,9). A diferença entre a Reforma de 1922 e os instrumentos normativos anteriores é que esta se tornou um fato e não apenas uma promessa, em que *Cursos sobre a pedagogia nova são*

Entre estes documentos, Vieira (2007, 13-14) assinala algumas semelhanças, como o ensino obrigatório, os deveres de alunos e professores e a instalação de bibliotecas e museus escolares. Além da regulação estatal, faz-se necessário registrar o uso clientelista deste setor ao suprimir ou decretar cadeiras, com o *favoritismo político em sítios, fazendas e outros lugares para fim exclusivo de dar emprego às protegidas de chefes políticos* (SOUSA PINTO apud VIEIRA, 2007, 4).

Percebe-se, pois, a inter-relação entre o público e privado, bem como o uso indevido do Estado para fins particulares. José Freire Bezerril Fontenele (1892-1896), presidente do Ceará, registra que *a reforma da instrução pública é problema atualmente quasi insolúvel, atendendo ao determinado número de relações egoístas a satisfazer* (apud VIEIRA, 2007, 3). Para ilustrar a problemática, o crescimento do atendimento no setor no Ceará apresentou o crescimento de 6,4% no período de dez anos (1881-1891) (VIEIRA, 2007).

Ao mesmo tempo, Nogueira relata que são reduzidas a penetração e a assimilação da prática técnico-pedagógica nos estabelecimentos de ensino fora da capital, Fortaleza, e que aos poucos volta o tradicionalismo no ensino, pois a Reforma de 1922 [...] *não surgiu como um movimento oriundo dos professores [...]. Também não se constituiu um fenômeno vindo de prévios princípios doutrinários políticos [...]; nem tão pouco foi produto de um processo de expansão em remodelação que justificasse uma mudança.* (Apud VIEIRA, 2007,15-16).

Isto porque acreditava-se que a mudança na educação escolar seria reflexo da diretriz instrumental-legal, refletindo a leitura reduzida do processo de *per se*. O conteúdo de tais reformas concentrava esforços na regulação da educação, enquanto que as condições de acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes eram ocultas.

A República é forjada no falso consenso de um ideal positivista, adere a alguns princípios como utilidade provisória para manter a mesma elite no poder, por meio de reformas consentidas. O povo continua sendo excluído do poder e da escola pública e gratuita. Para Mota (2007) o governo as deve fazer as reformas enquanto é tempo, para que se evite serem feitas pelo povo; conseqüentemente, com ele se acentuaram as disparidades regionais, econômicas e educacionais.

Este modelo manteve a desorganização nacional mediante de ações independentes dos estados, que são as unidades e a continuidade da ação pedagógica. Além de a estratégia ser equivocada, ao centralizar e restringir as mudanças no setor com base na dimensão legal, com a regulamentação da organização, o conteúdo destas não sintetiza as demandas reais.

ministrados; cria-se a Diretoria Geral da Instrução, dividindo-se o Estado em regiões administrativas; reforça-se a inspeção escolar; procede-se a um amplo recenseamento escolar, [...] (VIEIRA,2007,15).

3.2.1 Ensino secundário propedêutico contra o trabalho

Sendo a instrução popular prioridade num regime republicano e a conjuntura nacional demandar a formação para o trabalho, acreditava-se *na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo em via de libertação*. (MACHADO apud SAVIANI, 2004, 22). Na contramão desta tendência, o ensino secundário no Brasil manteve-se elitista, e como etapa intermediária, perpetuando a sua única função – propedêutica – preparar para o ingresso em cursos superiores, portanto, negando a formação para e pelo trabalho (ver capítulo 5.2).

O embate ideológico histórico acerca das orientações deste ensino, no entanto, entre a formação humanista literária, que refletia a tradição dos períodos anteriores – o projeto educativo dos jesuítas, e a tendência de uma formação humanista científica, influenciada pelo iluminismo e positivismo, refletem muito mais um debate filosófico do que teórico-prático. Influenciados pelas idéias democráticas e modernas que se desenvolviam na Europa e nos EUA e que faziam crer na *Educação como solução* para os problemas sociais, econômicos e políticos, os intelectuais brasileiros explicitam uma leitura ingênua da realidade educacional e social e um direcionamento da leitura da realidade concreta. Esse processo de transplante cultural presente no Brasil, desde a ocupação dos portugueses, reflete, em parte, a falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. O socialismo e o comunismo, como proposta do pensamento marxista, emergem com uma outra forma de organização social e educacional na Europa, mas não conseguem se constituir como um modelo alternativo no Brasil ao *idealismo estreito e inoperante* (RIBEIRO, 2001) e às soluções desvirtuadas do problema concreto.

Com as reformas, o ensino secundário transformou-se em enciclopédico, pois acrescentou ao seu currículo as matérias científicas, sem uma verdadeira reformulação da organização curricular. Nessa escola, *não se fazia ciência, não se aplicava o método científico. Tomava-se dos conhecimentos dos resultados da atividade científica* (RIBEIRO, 2001,90). Enquanto isso, os problemas educacionais se agravavam no dia-a-dia escolar e os *profissionais e alunos solucionavam como podiam, isto é, improvisadamente e, portanto, também de forma ineficiente*. (RIBEIRO, 2001, 80). E, assim, resta comprometida a qualidade do ensino secundário e a expansão é consentida para atender aos pares da elite, pois não seguiu o padrão nos moldes do Colégio Pedro II.

Em 1904, registrou-se a decadência do ensino secundário. Segundo Moacyr (apud RIBEIRO, 2001, 88)

De fato, o ensino desceu até onde podia descer: não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se as duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais.

Deste modo, percebemos que até mesmo os pais são imbuídos da ideia de que a função social desta etapa da educação é apenas uma passagem necessária e que precisa ser concluída o mais breve possível. Formar os filhos e dar-lhes o título de doutor representava, senão um meio de enriquecer, ao menos a possibilidade de ascender socialmente ingressando, por exemplo, no serviço público.

Segundo Werebe (1997, 43), *Como as escolas secundárias eram predominantemente pagas, e caras, ficavam reservadas aos filhos das classes mais favorecidas. O caráter elitista desse ensino só se acentuou mais tarde, depois dos anos 60, e mesmo assim não eram em todas as regiões do país.* Os números do ensino secundário (ver tabela 02), retirados do *Anuário Estatístico do Brasil*, ano I, vol. III, revelam que na esfera pública houve um decréscimo tanto de matrículas quanto no quantitativo de escolas entre os anos de 1907 e 1912.

TABELA 02 - NÚMERO DE ESCOLAS, PESSOAL DOCENTE E MATRÍCULAS NO ENSINO SECUNDÁRIO (BRASIL, 1907-1912)*

	Escolas				Pessoal Docente				Matrícula			
	No. Absoluto		No. Índice		No. Absoluto		No. Índice		No. Absoluto		No. Índice	
	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912
Federal	2	2	100	100	46	48	100	104	529	361	100	68
Estadual	26	21	100	81	353	364	100	103	3043	2193	100	72
Municipal	3	3**	100	100	33	40**	100	121	365	422	100	115
Total	31	26	100	84	432	452	100	105	3937	2976	100	75

* Apud Ribeiro (2001, 87). ** Dados de 1911, pois 1912 estavam incompletos. (Grifos nossos).

Este estrangulamento na função social e no acesso ao ensino secundário reafirma a insuficiente iniciativa oficial, de tal maneira que a elitização e a seletividade se mantêm como características marcantes. Peixoto registra o fato de que o pobre *não pode frequentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90% pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão-de-obra.* Enquanto isso, os 10% ricos farão exames e serão engenheiros, bacharéis, médicos, advogados, entre outras profissões. (Apud RIBEIRO, 2001, 88).

A escolarização excludente é reafirmada por um sistema seletivo, que promove a marginalização escolar desde a escola primária em virtude da falta de instituições, bem como da evasão, consoante inserção prematura no mundo do trabalho, nas escolas secundárias. Estes processos são, [...] *a um tempo, resultado e reforço de uma marginalização social (econômica) da maioria da população brasileira.* (RIBEIRO, 2001,88).

O ensino profissionalizante começa a ser incentivado em 1909, quando foram criadas as primeiras escolas de aprendizes artífices, mas só depois da Revolução de 1930, com a industrialização, é que passa a ser um problema do Estado. Entre outros fatores, registra-se a ausência de significado para as elites dominantes, que não precisavam, naquele momento histórico, de mão-de-obra qualificada, e a falta de demanda escolar¹⁹.

As disparidades, não só geográficas, políticas, econômicas e sociais entre a rural e o urbano começam a se expressar no final da República Velha, com maior singularidade pelos interesses, origens e posições e estratificação nas composições sociais. As expectativas e as demandas educacionais passaram a ser objeto de debate e deveriam ser diferenciadas, contemplando, cada uma, as especificidades regionais.

O controle pelo Estado desta etapa da educação escolar estava expresso desde a ausência na promoção desta, como também de forma direta na fiscalização e indireta na regulação dos exames de admissão às faculdades. Embora esta etapa da educação tenha vivenciado nas primeiras décadas da República uma série de reformas, que refletiam o que chamamos de crise de identidade entre projetos da intelectualidade brasileira, não há progressos significativos, qualitativos e quantitativos, que sinalizem a leitura do projeto nacional de educação para o ensino secundário.

Percebemos que somente no início da década de 1930 as áreas urbanas passaram a contar com aglomeração humana e emergência da classe média, expressando, desta forma, a pressão social organizada em diversos setores, inclusive no direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Isto porque, com o advento da República a educação popular continua relegada às iniciativas circunstanciais, locais e contingentes com o fomento da escola primária então em grupos escolares e não mais em salas isoladas (aulas régias).

O projeto educativo em curso começa a entrar em crise tanto na dimensão da sua função social – qualidade, como também na dimensão da demanda atendida – quantidade. Esta crise emerge com a crescente urbanização em decorrência da industrialização que incide

¹⁹ A população rural dispersa e marcada por uma estrutura econômica de latifúndios e políticas de oligarquias familiares demandavam mão-de-obra para a agricultura, portanto, não faziam exigência de escolarização e qualificação.

diretamente sob os aspectos a) quantitativo, com o aumento da demanda pela educação escolarizada e b) na função social da escola para atender a demanda do mercado que exige profissionais qualificados para o trabalho na indústria (ROMANELLI, 2000).

Por mais que este período demarque o início do projeto nacional de educação, o caminho escolhido foi a dimensão instrumental-legal, o que não revolucionou os projetos de sociedade, de escola e a prática docente; trilha necessária que reflete a ineficácia e os prejuízos sociais de tal atitude intelectual.

Os conteúdos das reformas, por sua vez, também precisam tocar questões fundamentais, como a garantia do direito a educação pública, gratuita e de qualidade. O debate filosófico deve ser ampliado a todos os trabalhadores da educação nacional, incluindo outras correntes do pensamento educacional mundial, como o marxismo, e explicitando a dimensão da educação para a cidadania, por exemplo.

Consideramos, portanto, que se inicia outro marco histórico, pois as mudanças nos regimes políticos, da colônia de exploração à República Federativa, não significaram a alternância no poder de grupos diferentes, mas a adaptação num processo de mudança gradual, consentido e controlado para manter o *status quo*.

À intelectualidade fica implícito, deste modo, o desafio de fomentar e criar o pensamento pedagógico nacional, na contramão da tendência histórica de transplante alienado cultural, refletindo as necessidades e especificidades locais, pois é neste momento que se coloca socialmente, em questão, pela primeira vez na história do Brasil, a função social da escola de ensino médio.

A organização escolar e pedagógica também merece ser ressaltada, pois reflete o sistema seletivo, homogeneizado, hierarquizado e com a formação das elites direcionada para determinada leitura da realidade e manutenção do *status quo*. O ensino secundário mantém a sua única função – preparação para o ensino superior e negando o trabalho como dimensão fundante na formação humana. O consenso da influência do projeto iluminista na educação nacional, que propõe a formação racional, pautada na ciência, na observação e na prática, é falsificado, ao ser destituído de seus fundamentos e ressignificado na manutenção do projeto burguês de educação, mantendo a abordagem literária e livresca, portanto, sem sentido. Ao mesmo tempo, a tese da *educação como solução* para os problemas sociais é transplantada no imaginário do povo brasileiro.

CAPÍTULO IV – RACIONALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DO ENSINO MÉDIO (1930-2007): a escolarização excludente

A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. (FRIGOTTO, 1984, 161).

De colônia portuguesa subordinada aos interesses da Metrópole à Independência monárquica, seguida da Proclamação da República, mas mantendo a subordinação ao capital Europeu e, em seguida, aos Estados Unidos, o Brasil passou a ser considerado no final do século XX um país em desenvolvimento, que pode, no futuro próximo, constituir uma das grandes superpotências mundiais.

No século XX, a esperada a revolução de 1930, seguida do golpe militar, a redemocratização nacional, o golpe de 1964 e, por fim, a transição democrática, apresentam momentos de continuidade e tentativas de rupturas, apontando, portanto, novos e velhos desafios para o século XXI.

Com a iminente industrialização nacional, articulada ao processo de urbanização, a organização dos movimentos sociais, a emergência da classe média, entre outras variáveis, cresce significativamente a pressão pelo acesso à escola básica e, nesta, ao ensino médio.

O projeto educativo nacional, antes permeado pelos transplantes culturais, passa a adotar como referência o modo de produção capitalista em massa da indústria. Outras correntes do pensamento científico, no entanto, passam a influenciar os intelectuais brasileiros e a disputar o projeto de sociedade e educação.

A racionalização e a modernização do Estado e da educação dão continuidade ao movimento de regulação do trabalho escolar. Das inúmeras tentativas de regulamentação da educação, entre reformas e políticas, o setor apresenta movimentos sistêmicos por meio de diretrizes e normas “planetarizadas” que, no decorrer do século, consolidam um projeto educativo nacional.

Sendo assim, neste capítulo, analisamos a conjuntura em que se delineia o projeto educativo nacional do ensino médio (1930-2007). Pretendemos revelar que a racionalização, a modernização, a opção democrática, a excessiva regulamentação trabalhista e educacional no início do século XX (1930-1985), seguida da adoção e esvaziamento do sistema democrático e da *desregulamentação controlada* (1985-2007), se apresentam como estratégias por meio de reformas, políticas e teorias educacionais para desvirtuar o objetivo precípua da escola, ao

mesmo tempo em que viabilizam a ampliação do acesso à escola básica, em outras palavras, a escolarização excludente. Portanto, expressam a continuidade do mesmo movimento.

4.1 O modo de produção capitalista *mineralizando* as escolas (1930-1985)

Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato este século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças [...] tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 2000, 59).

O espírito reformista, os movimentos organizados e as insurreições em diversas partes do País culminaram com a Revolução de 1930, que registra, mais uma vez, a tentativa de ruptura política e econômica com a *velha* oligarquia social dominante. O movimento armado iniciado no sul e a organização do proletariado, que já constituía no País uma classe bem definida e com interesses e reivindicações próprias, derrubam o Governo de Washington Luiz. Em caráter provisório, Getúlio Vargas assume o governo do País.

A nova coalizão de forças, composta por interesses e camadas sociais diferentes, pretendia mudanças com a negação do *velho*. Nesta havia nitidamente duas correntes: *a dos que desejavam mudanças apenas no sentido jurídico, ou mesmo, propugnavam por uma troca de pessoas no poder, e a dos que se propunham lutar por mudanças mais profundas* (ROMANELLI, 2000, 49). A última, dos revolucionários, se subdividia em dois grupos, um moderado preocupado com mudanças de caráter constitucional, e outro que defendia a regeneração nacional, a modernização em caráter mais amplo e profundo, por meio de um governo centralizado e nacionalista. Percebe-se, com efeito, que não havia um programa meu e planos bem definidos e, deste modo, o plano foi se delineando pelas circunstâncias e tensões políticas.

Consequentemente, a Revolução de 30 não apresentou unidade e força suficiente para romper com o modelo social, político e educacional vigente, mas apresentou avanços em outras dimensões. Segundo Mota, *A Revolução, se não foi suficientemente longe para romper com as formas de organização social da República Velha, ao menos abalou as linhas de interpretação da vida brasileira. As concepções de História e de cultura da elite oligárquica vão ser contestadas [...]* (2007, 34).

Emergiram outras matrizes da formação social do Brasil e da organização política nacional, rompendo com a leitura direcionada até então da realidade nacional. Autores como Gilberto Freire, Sergio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr. e Nestor Duarte e Florestan Fernandes apresentam outra visão, embora alguns ainda influenciados por leituras positivistas, entre outras correntes do pensamento científico. Mota complementa (2007, 25) dizendo, que *[...] manifesta-se a consciência negadora do passado, [...] os movimentos populares assumem o primeiro plano na explicação de nossa História, saindo das notas de rodapé. Mas faltou-lhe uma Revolução popular.*²⁰

Entre os anos 1931 e 1937, diversos movimentos de ex-tenentes reformistas, comunistas, socialistas, liberais e líderes sindicais criaram a Aliança Nacional Libertadora - ANL para combater os setores conservadores. Foram conquistando as massas populares, criaram núcleos, rompendo com a forma de organização tradicional. O programa expressava objetivos nacionalistas, reformistas e democráticos, propondo, entre outras, a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional.

O governo, com o apoio das oligarquias e dos facistas-integralistas, reage, proibindo o movimento com a Lei de Segurança Nacional em 1935 e inicia perseguições políticas. Em novembro, em reação ao estado de sítio, emerge a Intentona Comunista, dirigida por Luís Carlos Prestes, que fracassou e teve líderes perseguidos e presos. Neste movimento as escolas, no Ceará, *[...] deveriam realizar palestras mensais envolvendo alunos, pais e, professores sobre o combate ao comunismo.* (VIEIRA, 2002, 171).

Sob os argumentos de combater o comunismo e manter a integridade nacional, em 1937, é deflagrado o golpe militar. Há ainda que mencionar a disputa da economia nacional entre os financistas ingleses e dos EUA²¹.

Neste contexto, emergem as reformas educacionais pós-1930 e é a partir do século XX que a disputa organizada por outro projeto educativo começa a se expressar e ganhar contornos nacionais. Os embates acerca da função social da escola, como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932) e as *Conferências Brasileiras da Educação* (1927-1934), organizaram-se em torno da Associação Brasileira dos Educadores – ABE, o *Manifesto dos*

²⁰ Romanelli (2000,51) evidencia que a política nacional havia consistido numa série de acordos precários entre os constitucionalistas oportunistas (muitas vezes representando as oligarquias locais do tipo antigo) ou por idealistas que se sentiram atraídos por ambas as direções.

²¹ O grande capital americano passa a se organizar para intervenção no Estado nacional e internacional, por meio de instituições como Council on Foreign Relations-CFR (1918), Business Council-BC (1933) e Banco Mundial (1944). Estas instituições defendiam a inserção da economia dos EUA num sistema mundial integrado, onde esse país deveria desempenhar o papel hegemônico.

Inspetores (1934), o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados* (1959), e o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (1986) congregavam organizações sindicais.

A disputa do projeto educativo nacional não perpassa apenas a dimensão ideológica do projeto político-social entre progressistas e conservadores, entre a ideologia católica (1500-1889), a liberal (1889-1964) e a tecnocrática (1964-), mas também a dimensão econômica entre o público e o privado e do poder legalmente constituído entre o Executivo e o Legislativo (SEVERINO, 1986). Estes transversalizam-se entre si, imbricam-se, de acordo com os interesses particulares e ou coletivos em diferentes momentos históricos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) expressa as diretrizes fundamentais para a política educacional, tendo como horizonte a modernização econômica, educacional e cultural do País. A divisa *entusiasmo pela educação*²², ainda sob a influência iluminista, situa a educação como solução para os problemas sociais nacionais. Defende a educação escolar única, laica, gratuita, obrigatória, democrática, renovada, e moderna, e considera como ponto nevrálgico a organização e os métodos de ensino de toda a educação nacional. A reforma integral do ensino propõe a implantação da escola primária integral e, para o grau médio, o desenvolvimento do espírito científico, a organização envolvendo múltiplos tipos de cursos, a citar, técnico em: agricultura, minas, pesca, indústria, transporte e comércio, e integrado com o primário e o superior. Portanto, propõe mudanças tanto na estrutura da educação nacional como na organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível com finalidade social diversa da academicista; *Uma escola para o povo*, cuja finalidade não seja preservar e transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum de três anos, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual, humanidades e ciências, ou de preferência manual e mecânica e articulada com o meio social.

A disputa entre a concepção católica e liberal acirra-se no Brasil no tocante ao papel do Estado ante a educação escolar e a livre iniciativa privada. A defesa dos progressistas quanto à responsabilidade pública em educação foi interpretada pelos conservadores como *monopólio do ensino pelo Estado*, fazendo com que estes educadores escolanovistas fossem considerados como aproximados aos comunistas e iniciasse perseguição política. A maioria dos

²² O professor Nagle diferencia os conceitos complementares de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*. O primeiro reflete a crença de que pela universalização da educação escolar, será possível a incorporação de grandes camadas sociais excluídas da população no progresso nacional e situar o Brasil no caminho das grandes nações (quantitativa), enquanto o segundo conceito diz respeito às formulações doutrinárias sobre a escolarização e que determinadas concepções indicam caminhos para a *verdadeira* formação do homem brasileiro (qualitativa) (Apud RIBEIRO, 2001, 98-99).

intelectuais²³ que assinaram o Manifesto, no entanto, defendia a liberdade do indivíduo, conforme a orientação liberal, contrária à intervenção de qualquer outro organismo como o Estado e a Igreja. Deste modo, para Ribeiro (2001), o verdadeiro motivo da perseguição aos intelectuais liberais era de outra ordem, da ordem do modelo de desenvolvimento, do tipo de capitalismo. Esta tese é reafirmada por Severino (1986, 79) ao relatar o fato de que

O interessante é que nenhum dos grupos se questionou, radicalmente, sobre a verdadeira natureza da sociedade capitalista e sobre seus mecanismos ideológicos, não percebendo, assim, que estavam desempenhando um papel eminentemente ideológico de reprodução e sustentação dessa formação econômico-social então vigente no país.

Havia, então, conflitos entre dois segmentos de uma mesma classe dominante, enquanto os dominados continuavam marginalizados. O Estado, em meio a esta disputa ideológica, procurou um equilíbrio entre as propostas mediante a implementação de políticas educacionais de conciliação, fazendo concessões à ideologia católica, mas prevalecendo a ideologia liberal, por se coadunar com o modelo de desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1934 estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Por outro lado, cedeu aos interesses da Igreja, ao restabelecer o ensino religioso nas escolas públicas, e concedeu bolsas de estudo em instituições privadas.

É adotado pelo Estado e escola pública o modelo organizacional da produção industrial, que segue a tendência à racionalização mecânica da vida moderna e, conseqüentemente, dos projetos e produtos educacionais²⁴.

Para Teixeira (2005), este modelo expressou enorme centralização, a uniformização e a mecanização da Administração Pública, principalmente no Estado Novo:

Uniformizaram-se e unificaram-se governos, impostos, orçamentos, quadros, estatutos de pessoal, repartições e serviços, sem consideração de lugar, nem de tempo, nem de circunstâncias, nem de pessoas. Procedeu-se, além disso à centralização dos serviços de pessoal e material de todos os governos, desde o federal e os estaduais até os municipais, destruindo-se, de um jato, todas as

²³ O único que assinou e que se reconhecia como marxista era Paschoal Lemme. Ele escreveu o Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro (1934), onde registra os limites das políticas educacionais, ao focalizar os problemas estruturais e históricos da sociedade. Segundo Lemme [...] *foram os aspectos políticos dos problemas de educação e ensino que estiveram sempre na mira das minhas preocupações principais, e dentre eles dedicamos especial atenção ao fundamental, que é procurar demonstrar que reformas de educação e ensino não transformam a sociedade, mas ao contrário, são as transformações sociais que, na medida em que se processam, impulsionadas por fatores básicos internos à própria sociedade, é que passam a exigir mudanças na orientação e na organização da educação e do ensino para atender às novas condições criadas*. (Apud BRANDÃO, 2003, 65) (Grifos nossos).

²⁴ A partir de 1930, começa a se estruturar o sistema nacional de educação com a criação do Ministério da Educação e Saúde e Francisco Campos, dos Conselhos de Estado e escolares. É criada ainda a função de inspetor e é reorganizada a estrutura do sistema de inspeção de escolas, que tem como finalidade verificar e controlar o trabalho e leis orgânicas, que regulamentam, por exemplo, o ensino secundário e dão outras providências.

independências e diferenciações e criando-se monólitos burocráticos tão gigantescos quanto inoperantes. (2005,26).

Para o autor, o Estado, como organização, é centralizador por natureza e essência, não no sentido da produção, como é o caso da indústria, mas no controle, pois a sua eficácia consiste em conter e subordinar.

Consoante com a tendência de Estado em aumentar seu poder sobre o indivíduo e com o processo de modernização racionalizadora, a educação brasileira passou por excessivo e rigoroso controle do Estado. Anísio Teixeira explicita que, na educação, [...] *em cujo campo ou domínio se decretaram leis orgânicas a respeito de todos os ramos e níveis, com incríveis detalhes de matérias ou disciplinas, currículos e programas, quicá até horários* (2005, 26). Em outras palavras é uma nova versão da *Ratio Studiorum* (1586-99) e dos grupos escolares (1890).

A racionalização e a modernização se traduziram na reorganização da estrutura e no funcionamento da educação e da escola, buscando equipá-la e dotá-la *de mais eficiência na produção de contingente humano de que carece o modelo econômico* (ROMANELLI, 2000, 25). A ciência aliada à crença de que a tecnologia e a indústria iriam trazer o desenvolvimento são os *novos mitos da modernização ocidental* (SEVERINO, 1986, 80).

A educação passa então a ser compreendida como um processo formal de mero cumprimento de certas condições externas, como matrícula, frequência e notas, e se comprova, mediante documentos, o conhecimento apreendido, negando o saber vivido social e historicamente.

Segundo Anísio Teixeira (2005), a educação e a escola se tornam vítimas do Estado monolítico desde o Estado Novo, por haverem

[...] perdido a individualidade de cada escola, algo de impessoal deve ter sido criado, tornando as escolas instituições desenraizadas, imprecisas e fluidas. A mobilidade dos professores, diretores e serventuários gera por um lado, essa perda de personalidade da instituição e, por outro, lhe comunica um sentimento de impotência e de irresponsabilidade. (2005:32-33).

A centralização, uniformização e mecanização da Administração Pública e, conseqüentemente, da educação escolar, promovem a perda da identidade das unidades escolares, ao determinarem o padrão de organização do trabalho e o controle externo. Mesmo consciente de que há diferentes formas de organização do trabalho escolar e de que a especificidade desta atividade pressupõe relativa autonomia institucional era fundante

racionalizar e unificar processos e pessoas para a consolidação do projeto liberal de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Vale ressaltar que neste ínterim, as escolas passaram a ser dirigidas por diretores gerais, cujo pessoal lhes era subordinado e dirigido pelo Departamento de Educação.

Quanto à função social da escola brasileira, com o início do processo de industrialização no século XX, emerge nova função social para a escola brasileira, articulada ao desenvolvimento econômico²⁵, a formação técnico-profissionalizante, que institucionaliza o modelo educacional dual, sendo um para a elite e outro para as classes populares. Este modelo se efetivou durante a ditadura (1937-1945), que manteve a lógica de privilégios da classe dominante.

A Constituição Federal de 1937 estabeleceu as bases para uma formação pré-vocacional e profissional, rompendo com a tradição academicista do ensino secundário. Há também a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Ao formalizar dois projetos educativos, a escola pública passa a ter função compensatória para aqueles que não podiam pagar a educação privada dos filhos, sendo, portanto, *destinada às classes menos favorecidas* (art. 129). Estes projetos passam a ser formalmente contestados, haja vista que a coerência, interna e externa, é pelos intelectuais e pela pressão social.

Deste modo, o equilíbrio da velha ordem social e educacional dualista foi quebrado quando [...] *esta ordem passou a sofrer as pressões das camadas emergentes que o capitalismo industrial impulsionado pela Revolução de 30 acabou por acarretar. [...]. E foi esse crescimento da demanda social efetiva de educação que acabou rompendo com a velha estrutura dualista da escola* (ROMANELLI, 2000, 68). (Grifos nossos). No entanto, este movimento não criou condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura, a organização e o funcionamento da escola as mesmas do antigo regime (ROMANELLI, 2000).

Com relação ao crescimento demanda, não há consenso entre os autores pesquisados sobre os reais fatores que influenciaram este processo. Para alguns, este é fruto do processo de industrialização e com ele a crescente urbanização, outros sinalizam a pressão social da *nova classe* organizada, o proletariado. A demanda escolar foi relativamente satisfeita ao ampliar o

²⁵ Em decorrência da industrialização e com ela a consolidação do capitalismo no Brasil, amplia-se o assalariamento do trabalho, ao instituir inúmeros direitos, de forma paternalista e não assegurados pelo trabalho no campo e, deste modo, amplia o mercado interno e a acumulação de capital pelo sobre-produto do trabalho humano. O trabalho nesse processo histórico passou da produção artesanal do trabalhador livre no mundo pré-industrial para a produção em massa na sociedade industrial, com o fordismo e keynesianismo e, enfim, se encontra hoje numa produção flexível com trabalhadores multifuncionais. A partir dos anos de 1970, a crise do trabalho se confunde com a crise mais profunda do capitalismo na sua estrutura produtiva.

acesso²⁶ à educação escolar, mas de forma precária, pois os índices de evasão eram alarmantes. O problema crônico do analfabetismo permanece.

A reforma na administração da educação também é refletida no Estado do Ceará com a extinção do Departamento Geral da Instrução em 1945, seguida da criação da Secretaria de Educação e Saúde, o que não agradou²⁷ aos dirigentes educacionais, pois contribuiu para a *desorganização*. Na dimensão da democratização do acesso²⁸ percebe-se a expansão consentida, que, embora não tenha sido homogênea em todo o Brasil, é consoante ao desenvolvimento industrial das grandes áreas urbanas. Além disto, o acesso ampliado à educação escolar fora restrito a escola primária, enquanto que a escola secundária em seus diferentes ramos expressa uma presença insignificante:

TABELA 03 - TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO, POR RAMOS DE ENSINO E REGIÕES NO BRASIL, ENTRE 1940 E 1950*

Ramos de Ensino	Norte		Nordeste		Leste		Centro-sul**	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário	63,5	57,9	30,9	49,9	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial	1,1	1,3	0,3	0,2	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3

* Fonte: Fernandes (apud ROMANELLI, 2000, 81). ** Compreende as regiões sul e centro-oeste.

Conforme verificamos na tabela, a expansão da demanda escolar no ensino secundário praticamente duplicou em todas as regiões, mas esta expansão não parte das mesmas condições de oferta. Este ensino também continua a atender à elite e àqueles que se alimentam e se inspiram nela numa perspectiva de formação superior liberal nos cursos de Direito e Medicina, entre outros. Os ramos industrial, comercial e agrícola destinado às camadas populares atendem à lógica do sistema capitalista em expansão, ao instituir o ensino técnico.

²⁶ Entre os anos 1935 e 1940, percebe-se um incremento na matrícula primária de 34 % , no entanto, dos alunos matriculados em 1935 no 1º. ano na escola primária, 1.389.771, apenas 180.506 concluíram o curso após quatro anos. Há também uma expansão da matrícula de 272% no ensino secundário entre os anos 1935 e 1945, mas a seletividade continua, pois dos 1.758.465 alunos matriculados em 1945 no 1º. ano, apenas 260.811 concluíram o curso quatro anos depois. A evasão representa respectivamente, na escola primária e secundária, 87% e 85,2% (WEREBE, 1997). Entre os que não tiveram acesso à escola consta em 1920 que 75% da população brasileira de analfabetas e no Ceará, 80% (MELLO, 2003).

²⁷ Segundo Veras, tais iniciativas evidenciam [...] uma excessiva centralização do ponto de vista de definição de políticas públicas e da conseqüente alocação de recurso, resultando dependência do Estado do Ceará às decisões gestadas no âmbito do governo central. (Apud VIEIRA, 2002, 244).

²⁸ Em 1964, no Brasil, havia 33,72% das crianças de 07 a 14 anos que não tinham acesso à rede escolar e, em 1970 a população entre a faixa etária de 7 a 19 anos sem acesso a escola era de 44,45% e se ampliarmos a faixa etária para o intervalo de 5 a 24 anos, cerca de 70% dessa população estavam fora da escola (ROMANELLI, 2000). No Ceará, [...] em 1962, 66% da população escolar de 7 a 14 anos não tinham escola e da população atendida (240.000) 80.000 estavam na rede estadual, 125.000 na rede municipal e 35.000 na rede privada. (VERAS apud VIEIRA, 2002, 245).

Este também foi intensificado nas regiões urbanizadas em busca de atender a formação de pessoal qualificado.

No Ceará, Vieira (2002) registra o fato de que, no período, tanto as promessas quanto os feitos são de complexa identificação, mas com relação à distribuição da matrícula, temos:

TABELA 04 – DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA GERAL E POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (CEARÁ, 1932-1985)*

ANO	TOTAL	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	
		Pública	Particular
1932	60.663	54.069	6.594
1945	123.647	91.499	32.148
1952	196.794	165.521	31.273
1964	379.361	293.873	85.488
1972	711.461	562.971	148.490
1984	1.324.023	1.009.866	314.157

* Fonte: Dados retirados de Vieira (2002, 197, 250, 300).

Percebe-se, portanto, que nestes 50 anos a matrícula na esfera pública cresceu em média 60% a cada década. A iniciativa privada que atendia apenas 10% da matrícula em 1932 teve um crescimento significativo, passando para 23,7% em 1984. Deste modo, mesmo havendo ampliação da matrícula na esfera pública e em números absolutos ser a maior rede, a escola particular teve aumento maior, percentualmente.

Em 1945, a ditadura Vargas foi substituída por um governo eleito Eurico Gaspar Dutra. A Constituição Federal de 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático, é inspirada nos princípios liberais proclamados pelos Pioneiros e nas doutrinas sociais do século XX, apresentando avanços relativos. Reafirma a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e sinaliza a elaboração da lei específica para a educação, que se efetivou em 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB no. 4024/61 foi o projeto de lei mais debatido e que foi alvo de inúmeros reveses. Segundo Romanelli (2000), o resultado positivo deste processo não foi a legislação em si, mas a nova geração de educadores que se somaram aos pioneiros, dando continuidade à luta dos anos 1920. O conteúdo da lei foi disputado inicialmente por duas concepções antagônicas: a centralizadora e a federativo-descentralizadora, e culminou por ser deslocado o eixo para a luta contra o monopólio estatal da educação e a manutenção da liberdade de ensino em instituições privadas. Neste embate, não era apenas a oferta pública e privada da educação escolar que estava em jogo, mas também a questão doutrinária, ou seja, a ideologia na formação humana. Deste modo, o processo de racionalização e modernização da educação escolar brasileira e, em particular, do

ensino médio contribui para a negação do trabalho como dimensão fundante na formação dos jovens estudantes, como veremos a seguir.

A lei estabeleceu que o ensino médio, destinado à formação do adolescente, permanece ministrado em dois ciclos – ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores. Houve ainda a flexibilização na variedade dos cursos e nos currículos e a articulação dos diversos graus e ramos.

O duelo entre católicos e progressistas foi mais uma vez explicitado na luta contra e em defesa da escola pública. O *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (1959) cita que, em nome da liberdade de ensino, há uma nova ofensiva contra a escola pública. Este tema *É velho e revelho no estrangeiro e no nosso País*, de um lado, a defesa de um ensino livre não fiscalizado e subvencionado pelo Estado e, do outro, a defesa da escola pública e laica e a liberdade disciplinada da iniciativa privada. O documento (1959) assinala que as duas experiências de liberdade total do ensino no Brasil foram nefastas para a educação e só contribuíram para desmoralizar o ensino no País.

Em 1964, a esquerda foi mais uma vez surpreendida e, em vez de uma Revolução, mais um golpe de Estado pelos militares²⁹. A ditadura militar durou 21 anos (1964-1985) e restringiu mais uma vez as liberdades democráticas, civis e políticas, e restabeleceu violenta repressão e arbitrariedades. Em 1969, *um novo golpe, dentro do golpe* com o Ato Institucional no. 5, que veio a endurecer mais a repressão. A economia nacional viveu um período denominado de *Milagre Econômico*, que não durou muito e as decepções não tardaram a se manifestar.

Entre as resistências organizadas, o ano de 1968 registra mundialmente a insurgência do movimento estudantil universitário. Além destes, vale salientar alguns setores da Igreja, a citar a Teologia da Libertação. Muitos foram obrigados a sair do País, promovendo *êxodo intelectual* e causando prejuízos inestimáveis à ciência e à cultura (WEREBE, 1997).

A escola pública continua sendo alvo de críticas e é acusada de frear o desenvolvimento nacional por não oferecer a formação de trabalhadores qualificados. Há ainda um consenso entre educadores liberais e de esquerda de que a escola não preparava,

²⁹ Segundo Werebe (1997, 74-80), o golpe militar propusera-se a lutar contra os movimentos subversivos (de esquerda) e contra a ‘corrupção’ vigente no País. Contra uma *nova revolução esquerdista* da América Latina, a exemplo da Revolução Cubana (1959). O *perigo de sublevação comunista* no Nordeste se explicita com o descontentamento da população e organização desta em Ligas Camponesas, tendo como líder Francisco Julião. A eleição de Miguel Arraes em Pernambuco e a retirada do apoio policial que garantia a impunidade aos latifundiários, a atuação da SUDENE e do seu responsável, Celso Furtado, passaram a ser vistos como indicativos de uma *revolução comunista*. Ora, com a ditadura militar, a corrupção não só continuou, mas atingiu níveis jamais vistos. Na contramão das expectativas dos setores progressistas, mais uma vez o comunismo serviu de justificativa para a tomada do poder pelos militares (1964).

mas havia o dissenso de que tipo de formação deveria garantir: geral e específico ou apenas específico?

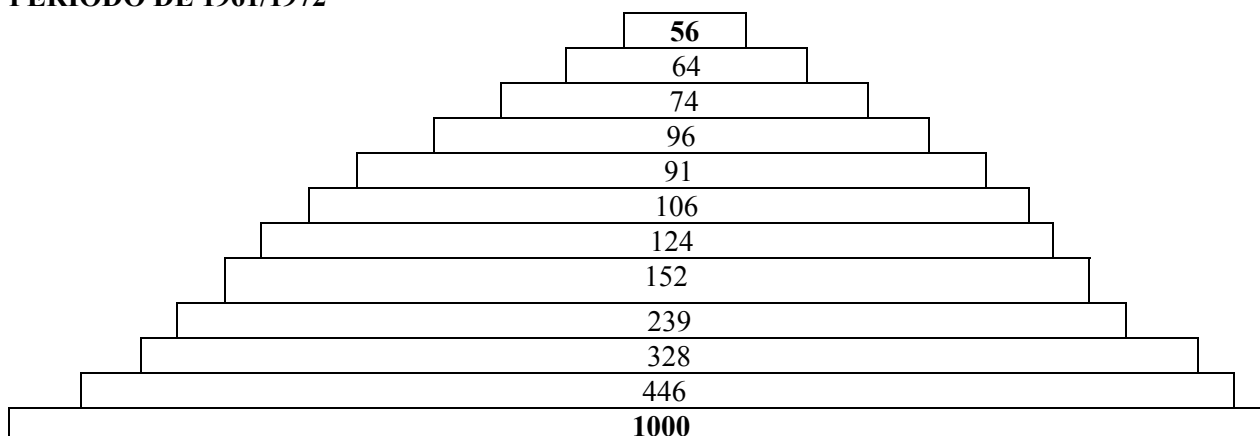
Neste embate, e atendendo aos preceitos do *novo* modelo de desenvolvimento, a educação passa a ser encarada numa relação entre custos e benefícios, fundamentada na Teoria do Capital Humano – TCH³⁰. A ideologia que está implícita neste modelo educacional é denominada por Severino (1986) como *tecnocrática*³¹, cujas bases epistemológicas são as mesmas da Pedagogia Nova: o *cientificismo*. O conteúdo deste ensino é totalmente tecnificado e fragmentado, perdendo a essência da formação geral e visa atender ao mercado e à divisão do trabalho. A organização interna das instituições educativas é definida por fora, a vida comunitária se resume a um mínimo formal etc. Em decorrência da mudança na ideia de educação, na relação desta com o sistema produtivo e as mudanças no regime político, emerge a necessidade de nova Constituição Federal (1967) e a Lei Ordinária que altera dispositivos da LDB/61 (Lei no. 5692/1971).

Como já registramos, o acesso à escola não é sinônimo de permanência e sucesso escolar. No lugar de cumprir sua função social na formação do cidadão brasileiro, esta escola promove historicamente um ensino de caráter intelectualista, com métodos e processos que constituem *massacre pedagógico dos alunos mais carentes culturalmente* (SOUZA, 1984, 39). Para ilustrar esse processo de escolarização excludente, vejamos digressão da matrícula dos alunos entre 1961 e 1972

³⁰ A TCH foi desenvolvida entre as décadas de 1950 e 1960 e defendia a educação como ensino vocacional, treinamento e formação profissional. Divulgada positivamente, ao explicitar o *valor econômico da educação*, agora com uma tendência tecnicista. *O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa, de retornos adicionais futuros.* (FRIGOTTO, 1984, 41). Ela busca desvelar a importância dos recursos humanos como fator de produção e justifica que os pobres são pobres porque lhes faltam conhecimentos e habilidades, isto é, capital humano. A educação passa a constituir um dos fatores da diferenciação da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, nas diferenças de produtividade e renda. Isto, por sua vez, passa a relacionar e restringir a função social da escola à produção de habilidades e geradora de capacidades de trabalho e de produção, por meio do escamoteamento das relações desiguais de produção e da divisão social em classes por intermédio de uma leitura direcionada da realidade.

³¹ Segundo o autor, esta ideologia se diz liberal, mas não o é na realidade, pois a liberal tinha uma perspectiva nacionalista e investia no poder criativo na preparação dos homens.

GRÁFICO 01 - RENDIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, NO PERÍODO DE 1961/1972*



* Fonte: Romanelli (2000, 93).

De 1000 alunos que se matricularam³² na 1ª série do 1º grau em 1962, apenas 96 concluíram este grau e apenas 56 concluíram o 2º. Grau. Para Romanelli, são dois os fatores citados para analisar o processo de *seletividade escolar*: o contexto global em que se instala a escola e os relacionados com a organização interna do sistema educacional. No primeiro, estão as questões econômicas, social, cultural e política e expressam as desigualdades sociais em que o aluno está inserido e a luta cotidiana para seu acesso, permanência e sucesso escolar. No segundo fator, *pesa fortemente no rendimento escolar a estrutura arcaica da escola, que resiste a qualquer tentativa de modernização. É esse aspecto que responde pela presença de um conteúdo alienado da realidade presente em cada época histórica e que, por isso mesmo, torna a escola pouco interessante para o aluno* (ROMANELLI, 2000, 94).

Além deste processo de seletividade escolar, no Ceará, havia também um problema estrutural. Havendo uma demanda que concluía o ensino primário e não tinha acesso ao ensino médio (1º. e 2º. Ciclo), a Secretaria de Educação do Estado, em 1963, adotou uma medida de emergência, utilizando-se na Capital de 23 prédios alugados ou cedidos e no interior 9 estabelecimentos, para o atendimento de novas matrículas. Como exemplo, podemos citar a extensão física do Liceu do Ceará e do Colégio Estadual Justiniano de Serpa, ou seja, os anexos.

Essa expansão, sem planejamento prévio, acarretou, como era natural, graves problemas que influíram diretamente na qualidade do ensino. O Estado não

³² Da população atendida, é necessário ressaltar que mais de 70% da matrícula na escola média, entre os anos de 1960/69, se concentrava no primeiro ciclo do ensino médio (crianças de 11 a 14 anos), de onde se conclui que a seletividade é ainda maior no segundo ciclo do ensino médio, bem como a tendência da distorção idade-série é aumentar. No segundo ciclo, havia 25.515 estudantes matriculados no ano de 1968; destes, 12.182 (47,7%) estavam dentro da faixa etária regular (15-18 anos).

tinha condições de manter tão significativo aumento de matrícula. Dos 23 ‘anexos’, alguns começaram a funcionar precariamente, enquanto nasciam as exigências de maior número de professores qualificados, elemento essencial para a melhoria qualitativa do ensino, bem como de pessoal técnico-administrativo capaz de manter a operacionalidade do sistema. (CEARÁ, 1971, 150).

Entre estes anexos, alguns anos mais tarde, a maioria auferiu autonomia. Em 1971, o Ceará contava com 261 estabelecimentos que atendia ao ensino médio, sendo 211 da rede particular de ensino, 35 da rede estadual, 10 no sistema municipal e 5 no federal. Dos 35 que pertenciam a rede oficial, 17 situavam-se na Capital e 18 no restante do Estado.

Percebemos a ausência da revolução popular com a Revolução industrial, intelectual e educacional na Inglaterra e França, e ainda contradições sérias que refletem a história desigual da formação da sociedade brasileira, bem como a leitura da realidade direcionada que inverte o problema e que coloca como solução o transplante cultural, tecnológico e educacional.

Desde a Revolução de 1930, percebe-se a adoção progressiva do modo de produção da indústria e da Teoria do Capital Humano na educação nacional. A escola passa a servir à economia nacional e a ter, oficialmente, duas funções sociais distintas, uma para a elite e outra para os pobres. As desigualdades sociais antes representadas pelo acesso ou não à educação escolar, agora são ampliadas para o ramo, para a função social da escola. A revolução educacional se restringe à ampliação no número de escolas públicas e da matrícula.

O espírito renovador dos movimentos organizados em defesa da escola pública não rompeu com o projeto educativo em curso, portanto, se restringiram a expressar, a relação entre educação e democracia, a facultar o ensino privado. A leitura de muitos autores liberais da realidade pressupôs equivocadamente de que a realidade está errada e não os modelos importados implementados, bem como não considera o processo histórico que incidiu e alimenta a desigualdade e a exclusão educacional e social.

A continuidade da estratégia centralizada na intervenção da dimensão legal explicita os limites e estas promovem uma *monstruosa centralização na mineralização das escolas*, desde a *Ratio Studiorum*. A educação se transformou numa atividade controlada pelos regulamentos que impõem às escolas um padrão, uma organização, um controle sobre as pessoas e os processos, desintegrando as identidades das escolas e, conseqüentemente, das pessoas.

O desafio que se apresenta para o final do século XX, neste projeto societário, no entanto, é a universalização da educação básica em decorrência da pressão social, do direito humano e da necessidade de mão-de-obra alfabetizada para atuar no mercado flexível como trabalhadores e consumidores, garantindo a perpetuação do sistema capitalista em curso.

4.2 Tempos de “planetarização” da educação: o projeto educativo entre o discurso democrático e a *desregulamentação controlada* (1985-2007)

Um mundo foi; outro se aproxima.
O todo de (quase) nada; o nada do (iminente) todo.
Em suas emergentes unidades de partículas infinitas.
Infinitudes de emergências,
É ... conhecimento para além da imaginação
(RENÉ DREIFUSS).

O cenário mundial no século XX apresenta-se como um momento de opção democrática, após a vivência de experiências contraditórias como regime ditatoriais, sejam eles socialistas, facistas, nazistas e ou militares. A opção democrática, entretanto, se vê revestida de processos regulatórios e limitada a procedimentos contingentes, controlados externamente. Estes processos históricos se constituíram por meio de inúmeros confrontos, de descobrir o outro, de buscar a sua submissão, que culminaram com a constituição de três blocos, os países capitalistas, socialistas e países do sul. Nesta reorganização mundial³³, observa-se a hegemonia dos Estados Unidos, por meio dos organismos internacionais que mudaram sua estratégia de ação e o *locus*, financiando a infraestrutura necessária para o processo de industrialização dos países do sul e atendendo a *necessidade de rapidamente ‘integrar’ esse bloco de países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista*. (SOARES, 1998,18).

A queda do Muro de Berlim (1989), que dividia o ocidente do oriente europeu, o capitalismo e o socialismo, representa um tempo de mudança e de incertezas³⁴ na ordem mundial.

Neste contexto, emerge nova organização social. O mundo não está mais dividido em três blocos e os países do sul, *pobres, subdesenvolvidos* e endividados, aderiram ao regime capitalista. Sendo assim, os processos políticos e econômicos impõem uma nova racionalidade financeira que passa a comandar as ações, políticas e reformas de modo geral, impondo inclusive esta racionalidade ao projeto educativo. Esta racionalidade se concretiza

³³ Na economia sobressaíram-se as multinacionais do Estados Unidos, com suas estratégias de produtos e mercados internacionais. *As coalisões entre conglomerados transnacionais e os governos dos diversos países integrados ao caos capitalista mundializado têm, pois, a finalidade de assegurar a permanência da verticalização do sistema*. (TURA, 2006, 09).

³⁴ No âmbito educacional, este tempo de incerteza é registrada nos estudos de Enguita (2004) e Rui Canário (2006).

em megaprocessos de mundialização, globalização e “planetarização”, três fenômenos multifacetados, embora interligados³⁵ e imbricados na teia social (DREIFUSS, 2004).

Por mundialização, o autor sintetiza a socialização de estilos, costumes, culturas e usos de uma nação para o mundo, por meio das novas realidades “multimidiáticas”.

A globalização ocorre na dimensão da tecnologia, das finanças, do comércio, das organizações de produção e, conseqüentemente, do trabalho mediante procedimentos e sentidos. Segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, 11), são mudanças científico-tecnológicas de natureza digital-molecular, que imprimem grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, retroalimentando a desigualdade social.

A “planetarização” se concretiza na normatização e regulamentação das gestões, sobrepondo-se aos Estados nacionais e configurando os elementos estratégicos. Ela traz consigo o impacto da homogeneização. Os distantes passam a estar próximos por meio dos recursos de informação via satélite.

Além destes fenômenos, há ainda processos de *des-regulamentação controlada* que estabelecem uma nova relação entre Estado e sociedade (BALL, 2001, 104), pautados na exploração de opções que orientem o provimento público e que tornem seus serviços contestáveis e competitivos. A mercantilização e a privatização constituem opções políticas importantes neste contexto.

Segundo Stephen Ball (2001, 104), há leituras errôneas acerca dos processos reformistas vivenciados neste período histórico que tendem a classificá-los como des-regulação, como abandono do Estado dos seus mecanismos de controle; no entanto, o autor cita Du Gay, que denomina este processo como uma nova forma de controle, a *desregulamentação controlada*.

Entre as transformações profundas e radicais a opção democrática de governos e países se resumiu na [...] *existência de ordenamentos democráticos que nunca significou, como hoje não significa, a existência de sociedades democráticas*. (TURA, 2006, 1). Isto porque a universalização democrática, assim, foi seguida e ultrapassada pelas [...] *pernas mais velozes da mundialização autocrática*³⁶ *a atingir todos os países, independentemente da*

³⁵ Estes apresentam constantes articulações *sistêmica e espacial – de sequência de movimentos (rupturas, entrelaçamentos, superposições) inovadoras, de reestruturação produtiva transnacional. Reorganização institucional e de comando supranacional, reformulação vivencial e reconfiguração societária metanacional* (DREIFUSS, 2004,49).

³⁶ Para Tura (2006), há um *sistema ideológico autocratizado* que se encarrega de controlar as pessoas, o que elas veem, ouvem, sabem e falam. Tanto Tura (2006) quanto Frigotto (2003) sinalizam a imposição de um pensamento único. Isto porque este controle do pensamento [...] *é muito mais importante em sociedades aparentemente livres, mais democráticas, do que em sociedades militarizadas, despóticas. As idéias libertárias*

denominação que buscam para legitimar seus sistemas de violência, rapina e mentira. (TURA, 2006, 4). Mesmo com sistemas democráticos nacionais, o modelo dualista e verticalizado de organização do sistema mundial é transplantado para estes, nos campos político, econômico e ideológico.

Neste contexto, desenvolve-se a tensão na (in)habilidade de administrações e (ir)realização de governanças nacionais em relação à ideia e realização de demandas e expectativas societárias, ao mesmo tempo amplas e profundas. Por sua vez, a atividade educacional passou por uma reestruturação em consonância com a racionalização, modernização e “planetarização” em curso.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos instituiu a educação básica como responsabilidade das esferas federal, distrital, estadual e municipal e de todos os segmentos da sociedade. No documento *Prioridades e Estratégias para Educação*, o Banco Mundial (1995) define as políticas públicas como ser restritas e focalizadas ao setor da educação básica, enfatiza a gestão da educação e reconhece como válidos e necessários à formação humana apenas oito anos de instrução escolar. Deixa, portanto, à margem a educação infantil e o ensino médio e ignora que os problemas na escola não são isolados, muito menos estáticos³⁷. Em 2000, houve outro encontro mundial da educação, que resultou no Plano de Ação de Dakar, e estabeleceu a expressão *competências necessárias na vida corrente*, para designar a educação proposta. Este, em consonância com o Relatório de Jacques Delors (1996), articula a educação em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade e reconhece o ensino médio como uma etapa crucial na vida dos indivíduos.

Segundo o documento dos Encontros das Cúpulas das Américas, do qual o Brasil é um dos signatários, as metas até 2010 para o acesso e sucesso na escola básica são: a) acesso e conclusão universal da escola primária com qualidade; b) matrícula de, no mínimo, 75% dos jovens no ensino secundário, com índices crescentes de permanência (FELDFEBER y SAFORCADA, 2005, 208).

dos democratas radicais são demasiadamente perigosas para as elites (TURA, 2006, 16). Quando às técnicas de controle do pensamento, falham na diminuição da livre e espontânea experimentação com novas formas sociais, [...] *são suplementadas pelas técnicas de violência que as modernas tecnologias providenciam* (TURA, 2006, 10). Os valores humanos são assim padronizados pelo pensamento para atender às exigências e satisfazer os interesses e valores das elites transnacionais, dos organismos internacionais e de suas associadas e representações nacionais, por meio da mundialização.

³⁷ Segundo Pedro Demo (1999, 50), [...] *a educação nem sempre consegue desfazer os males oriundos da pobreza sócio-econômica, como é a subnutrição, o que mostraria, de novo, que há variáveis em torno da escola que frequentemente são mais fortes que ela.*

No Brasil, segundo Vieira (2000, 22), *Após uma certa nebulosidade inicial, o governo Fernando Henrique Cardoso aos poucos torna claro um projeto político para a educação. Há, pois, uma explicitação de rumos que se expressa em modificações feitas.* A efetivação da reforma do Estado brasileiro, cuja finalidade é ajustar a economia à ordem mundial, ou seja, ao processo de flexibilização, desregulamentação e privatização, se contrapõe ao projeto nacional popular (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

No âmbito educacional nacional, é promulgada a Constituição Cidadã (1988), e editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/1996; é regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF/96 (EC no. 14/96), são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN/97 e promulgado o Plano Nacional de Educação - PNE/2001.

Esta fase de explicitação e, portanto, de ajustamento, seria até o final do século XX, quando estes países estariam prontos para a sua inserção na nova ordem mundial. O resultado desta política foi que a maior parte da América Latina não conheceu qualquer crescimento nos anos 1980.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores - PT, ensejando grandes expectativas sociais. O primeiro governo reflete o ajustamento dos diferentes estratos sociais na manutenção das diretrizes políticas da burguesia, aliada a uma política social mais intensa e massiva. No segundo governo, Lula (2007-) lança o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC e neste o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que reflete a reorganização das políticas e programas em torno de alguns eixos e a implementação de novos projetos.

Entre as estratégias do atual Governo federal para a ampliação e melhoria do ensino médio estão: a aprovação do Fundo da Educação Básica – FUNDEB, em 2006, que prevê a universalização do ensino médio presencial; o Decreto no. 5154/2004, que possibilita o ensino médio integrado ao profissionalizante; atendimento, a partir de 2004, de todos os concluintes do ensino fundamental, com idade de 14 a 16 anos; melhoria curricular que atenda as diversas necessidades dos jovens, consolidando a identidade do ensino médio centrada nos sujeitos; ensino médio comprometido com a diversidade socioeconômica e cultural da população brasileira; valorização e formação de professores; implantação do Plano de Educação para a Ciência; modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de ensino médio; desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e ao enfrentamento do problema da violência nas escolas.

Quanto ao desafio da universalização da educação, que já estava posto mundialmente desde o século XVIII (quando a educação passou a ser responsabilidade do Estado (LUZURIAGA, 1959) e no Brasil com as escolas graduadas e o ideário do Iluminismo Republicano no século XIX e, particularmente no século XX, como pressão social e problema nacional), a obrigatoriedade da educação básica se restringia a quatro anos na década de 1960 e, a partir da década de 1970, estabeleceu oito anos (ver apêndice 05, quadro 14). Apenas no final da década de 1990, entretanto, houve a universalização do ensino fundamental regular, de 7 a 14 anos, o que de fato se resumiu a colocar mais crianças na escola, garantindo o acesso sem qualidade, portanto, excludente.

A ampliação³⁸ do acesso ao ensino médio regular é significativa no Brasil³⁹ e no Ceará⁴⁰, ainda muito distante, porém, da necessidade real da população escolarizável. Entre os anos de 1975 a 1981, o crescimento da matrícula no Ceará representou 11.000 estudantes a mais no 2º. grau, passando de 28.438 para 33.553 (CEARÁ, 1981, 38). Na tabela 5, percebemos que entre a década de 1980 e o início do século XXI, houve expansão significativa no acesso, entretanto, a taxa de escolarização líquida⁴¹, no ano de 2006, atende apenas a 37,4% dos jovens, reforçando a tese de que mais de 60% destes estão fora da escola ou fora de faixa.

³⁸ É oportuno registrar que, na Espanha, entre outros países, uma média de 61,1% da população de 20 e 24 anos concluem o ensino secundário e a média europeia é de 77,8% (Canal Iberoamericano de Noticias sobre Educación - Boletín Digital (26/02/2008 - Redacción - España - La Vanguardia). <http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/> Acessado em 29/02/2008.

³⁹ Em 2006 foram atendidos no Brasil 8.906.820 estudantes, no entanto, a taxa de escolarização líquida, na faixa etária de 15 a 17 anos, era de 17,6% em 1991, 20,8% em 1994, 24,1% em 1996, 33,3% em 2000, passando para 43,1 em 2003. O Estado do Ceará é a 3ª. maior rede do nordeste, com 424.917 matrículas.

⁴⁰ As diferenças regionais persistem, pois, no Nordeste, estes índices do ensino médio são ainda mais alarmantes, pois eram apenas 8,1% em 1991 e em 2000 ampliou para 16,7%, enquanto no Sudeste e Sul a taxa em 2000 era, respectivamente, de 45,6%, e 47,1%.

⁴¹ A taxa de escolarização líquida expressa o percentual de matrícula de 15 a 17 anos do ensino médio regular em relação à população na faixa etária regular (educação infantil de 0 a 6 anos, ensino fundamental de 7 a 14 e ensino médio de 15 a 17 anos). A taxa de escolarização bruta expressa o percentual da matrícula total no ensino médio regular em relação à população na faixa etária de 15 a 17 anos.

TABELA 05 - POPULAÇÃO, MATRÍCULA E TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO (CEARÁ, 1998-2006)*

Ano	Ensino Médio								
	População		Matrícula			Tx de Esc. (15 a 17)		Tx de Esc. (15 a 19)	
	15 a 17	15 a 19	Total	15 a 17	15 a 19	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1998	479.657	764.390	165.059	79.132	143.504	34,4	16,5	21,6	18,8
1999	485.940	774.507	261.815	93.024	167.982	53,9	19,1	33,8	21,7
2000	499.795	368.821	264.431	100.404	179.450	52,9	20,1	32,2	21,8
2001	507.612	834.276	294.292	125.517	216.245	58,0	24,7	35,3	25,9
2002	514.740	846.080	337.843	148.727	251.911	65,6	28,9	39,9	29,8
2003	521.681	857.573	377.813	165.779	282.537	72,4	31,8	44,1	32,9
2004	528.582	868.999	398.348	184.496	303.714	75,4	34,9	45,8	34,9
2005	544.295	894.980	422.913	200.692	320.995	77,7	36,9	47,3	35,9
2006	552.296	908.231	424.917	206.332	327.155	76,9	37,4	46,8	36,0

* Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2006.

Somando-se o percentual de jovens de 15 a 17 anos no ano de 2006 (que estão na escola) aos que estão fora de faixa, mas continuam na escola, independentemente do nível / modalidade, temos uma taxa de atendimento⁴² de 75,3%. Sendo assim, podemos inferir que 24,7% dos jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos, não estão mais na escola. Das 424.917 matrículas no ensino médio cearense em 2006, mais de 50%, ou seja, 218.585 são de estudantes fora da faixa etária regular, estando distribuídas da seguinte forma: 7.051 estudantes com até 14 anos, 206.332 de 15 a 17 anos, 120.823 de 18 e 19 anos, 69.274 de 20 a 24 anos, 11.341 de 25 a 29 anos e 10.096 com mais de 29 anos. Em 2006, a rede estadual continua a responder pela oferta de 85,2% das vagas no ensino médio e 54,5% dos estudantes são mulheres.

Outro indicador relevante é o índice de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais, que equivalia em 1994 a 32% e em 2001 reduziu, mas ainda é bastante expressivo, em torno de 24,8% no Ceará.

No que concerne à evolução da matrícula no ensino fundamental e médio em diferentes dependências administrativas, podemos inferir que há uma tendência real de migração dos estudantes da educação básica particular para a rede pública e, entre os fatores, se pode registrar os aspectos econômicos, a credibilidade social e bons indicadores de aprendizagem em algumas escolas públicas⁴³. Há também um reordenamento dos estudantes do ensino

⁴² A taxa de atendimento expressa o percentual da população que se encontra matriculada na escola (independentemente do nível/modalidade de ensino) na faixa etária de 15 a 17 anos em relação à população na faixa etária de 15 a 17 anos.

⁴³ Na rede estadual, há escolas onde a média do SPAECE (2004) está acima da média estadual. São elas, por exemplo: as escolas conveniadas da Polícia Militar e dos Bombeiros, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Antonio Leite Tavares, na cidade de Barro, o Liceu de Messejana, o Liceu de Maracanaú, entre outras. O ENEM de 2007 revela que nas regiões Sul e Sudeste as notas dos melhores estudantes da escola pública são melhores do

fundamental da rede estadual para as redes municipais (ver apêndice 6, Tabela 18). Este processo de municipalização do ensino fundamental⁴⁴ foi possível por meio do FUNDEF.

A matrícula do ensino médio na Capital cearense, passou de 93.947 em 1997 para 143.743 em 2006, o que representa um acréscimo de 53% no acesso a esta etapa da educação básica. A rede estadual é a única que manteve aumento contínuo, embora ainda muito baixo, na relação com a demanda (população em potencial de 15 a 19 anos – 266.133). Se compararmos a evolução da matrícula no ensino fundamental e médio na cidade de Fortaleza (1997-2005) e, particularmente, na rede estadual de ensino, observamos que o Estado deixou de atender 63.345 mil estudantes do ensino fundamental e ampliou 58.386 matrículas no ensino médio. Decerto, esta estratégia de reordenamento da matrícula reflete as diretrizes da política educacional de ensino médio (CEARÁ, 1997, 15-16). São elas:

- Remanejamento progressivo da matrícula de 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental para o Município, fato que irá gerar aumento de vagas para a absorção da demanda do Ensino Médio. Este processo inicia-se em 1998.
- Transformação da escola de ensino fundamental já existente em escola de ensino fundamental (5ª. a 8ª. série) e ensino médio

Referido documento cita ainda estratégias quanto ao processo de matrícula, a citar por semestralidade e por disciplina, como mecanismos para combater a evasão e ampliar as possibilidades de permanência escolar. Mesmo com o remanejamento da matrícula da rede estadual cearense, no entanto, taxa de escolarização líquida da Capital é 43,2%, enquanto na região metropolitana, na cidade de Maracanaú, é de 50,6%.

TABELA 06 - POPULAÇÃO, MATRÍCULA E TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO (MARACANAÚ, 1998 – 2006)*

Ano	Ensino Médio								
	População		Matrícula			Tx de Esc. (15 a 17)		Tx de Esc. (15 a 19)	
	15 a 17	15 a 19	Total	15 a 17	15 a 19	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1998	11.197	17.773	5.194	2.127	4.377	46,4	19,0	29,2	24,6
1999	11.239	17.839	8.888	2.451	5.050	79,1	21,8	49,8	28,3
2000	11.961	19.939	9.688	2.759	5.705	81,0	23,1	48,6	28,6
2001	11.762	19.607	10.361	3.519	6.753	88,1	29,9	52,8	34,4
2002	12.277	20.466	11.159	4.302	7.716	90,9	35,0	54,5	37,7
2003	12.424	20.711	12.424	5.152	9.021	100,0	41,5	60,0	43,6
2004	12.569	20.953	13.550	5.854	9.823	107,8	46,6	64,7	46,9

que na escola particular (ver <http://br.noticias.yahoo.com/s/27122007/25/manchetes-enem-elite-da-rede-publica-supera-alunos-da-particular.html> Acessado em 03.01.2008).

⁴⁴ Para ilustrar, Fortaleza foi objeto de pequena variação decrescente de, aproximadamente, 10% na matrícula do ensino fundamental entre 1997 e 2005. Isto significa que o impacto do FUNDEF não se apresenta, na Capital, com a ampliação da matrícula, mas efetivamente com a redistribuição das responsabilidades. O Estado decresceu a oferta da matrícula nesta etapa em 38,73%; a rede particular em 29,17%. Defendemos a tese de que a rede estadual não ampliou o número de matrículas na educação básica, mas redimensionou o seu atendimento, focalizando o ensino médio.

2005	12.902	21.508	13.555	6.339	10.400	105,1	49,1	63,0	48,4
2006	13.071	21.790	13.659	6.611	10.539	104,5	50,6	62,7	48,4

* Fonte: Dados da SEDUC, 2007.

Nesse município, o incremento da matrícula foi maior do que o dobro no período. O número de vagas ofertadas é maior do que a população em idade regular (15 a 17 anos). O elevado índice de distorção idade-série no entanto, de quase 50% do número de estudantes matriculados, reflete a seletividade do sistema e a escolarização excludente.

Quanto à obrigatoriedade⁴⁵ do ensino médio no Brasil, há controvérsias. Segundo Marchand (2007), apesar de a CF/88 não explicitá-la, há o consenso de que vários segmentos da sociedade consideram o ensino médio como obrigatório, pelo menos para os jovens de até 18 anos, pois a formação humana não se fará em oito ou nove anos (Lei nº 11.274/2006).

Marchand (2007, 97) adverte para a noção de que [...] *a obrigatoriedade levaria incondicionalmente à universalização, porém, a universalização não leva à obrigatoriedade. [...] Mais ainda: a universalização supõe a oferta para todos, mas todos os que ‘quiserem’ apenas.* No Rio Grande do Sul, porém, a autora cita que órgãos ligados aos direitos de crianças e adolescentes estão interpretando tanto a universalidade como a obrigatoriedade, não como incompatibilidade e sim complementaridade, portanto, como um direito afirmado.

O Ministério Público no Rio Grande do Sul entende que, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA no artigo 54º, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio já decorreu, uma vez que esta lei já tem mais de 15 anos de vigência. Além disso, o ECA estabelece que a criança desde nascituro até completar 18 anos está sob a proteção do Estado, pois ela não está completamente amadurecida para discernir se quer ou não estudar⁴⁶.

Considerando então direito do estudante concluir a educação básica e a obrigação do Estado para a promoção da *universalização* do ensino médio o INEP (2006) aponta desafios,

⁴⁵ Vale ressaltar que a Emenda Constitucional no. 14/1996 que instituiu o FUNDEF alterou o dispositivo constitucional da garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade para a progressiva extensão da universalização (MARCHAND, 2007).

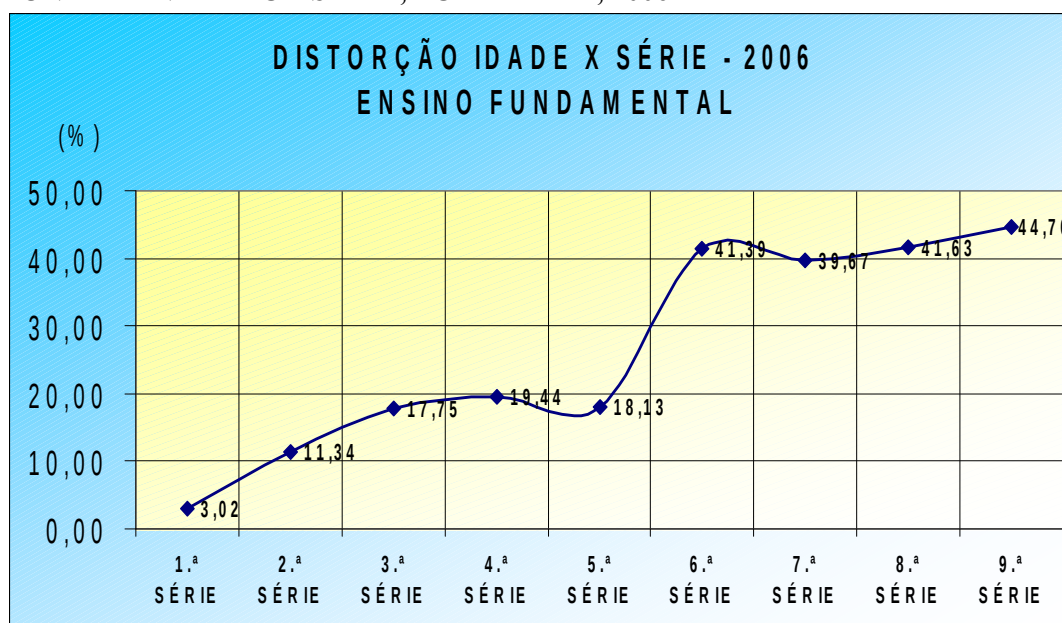
⁴⁶ A Reunião Internacional sobre o ensino médio (UNESCO, 2001, 35) sugere critérios que justifiquem a seletividade, para além dos indicadores sociais, que já impõem a maior parte da população limites concretos a escolarização. *Uma vez que não se atinge, em muitos países, um ideal de 100% no processo de transição do ensino fundamental para o médio e/ou do primeiro para o segundo ciclo do ensino médio, impõe-se realizar esforços no sentido de atender a todos aqueles que para isso preenchem os requisitos necessários, quer mediante dispositivos alternativos, quer mediante outras medidas, tais como as aulas em turnos e o ensino a distância. Quando tal não for possível, as vagas disponíveis devem ser distribuídas de modo equitativo (por sexo, classe social, etc.) e ‘num exame seletivo’. Em outros casos, as vagas disponíveis são repartidas na base de chegada, enquanto que em outros casos essas vagas são conquistadas com base numa avaliação contínua e/ou resultados de exames anuais.*

problemas de solução difícil em curto prazo e que não podem estar dissociados da qualidade, ou seja, do sucesso escolar, e sugere seis dimensões imprescindíveis: a) situação socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; b) políticas, programas e legislação essenciais e suplementares; c) as condições de oferta do ensino e os impactos sobre a aprendizagem; d) gestão e organização do trabalho escolar; e) profissionalização, valorização e ação pedagógica – trata do papel do professor; e g) tem como foco o aluno, o acesso, a permanência e o sucesso. Estas ações devem ser integradas haja vista que uma média de 80% da matrícula nesta etapa final da educação básica está nas redes estaduais, portanto, em 28 unidades da Federação e que compete à União estabelecer as diretrizes e elaborar um pacto federativo envolvendo estados, Distrito Federal e municípios.

Ao analisar os indicadores de aprovação, reprovação e evasão (ver apêndice 07, Tabela 19), percebemos que a soma de reprovação e evasão no ensino médio equivale a quase 40% da matrícula. No Brasil e no Ceará a variação é muito pequena. Este indicador é alarmante e constitui um dos indicadores que provoca o efeito-cascata da distorção idade-série.

Este efeito se inicia no ensino fundamental, pois muitos estudantes têm entrado regularmente na escola, mas, no decorrer do processo educativo, há incidência e reincidência na reprovação e abandono.

GRÁFICO 02 - CRESCIMENTO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL POR SÉRIE, FORTALEZA, 2006*



* Fonte: FORTALEZA, SEDAS, 2007.

No gráfico, percebemos que o processo educativo a cada ano escolar promove a crescente distorção idade-série. Durante a escolarização, as possibilidades de permanência e de sucesso escolar são restritas à minoria. Entre a 4ª. e a 6ª. série a distorção é ainda mais brusca, provavelmente, em decorrência da mudança na organização do trabalho escolar. Em síntese, é uma intensa luta de sobrevivência a permanência na escola, refletindo um processo de universalização excludente, portanto, de seletividade.

Segundo Madeira (2008,150-151),

[...] apenas 62% das crianças que ingressaram na 1ª. série podem esperar concluir o ensino fundamental, gastando em média dez anos nesse processo; ao passo que apenas 41,6% dos alunos da 1ª. série do ensino fundamental chegarão ao fim do ensino médio, despendendo, em média, 13,7 anos nesse percurso.

A autora assinala que o aumento da cobertura do ensino médio passa, necessariamente, pela redução da repetência e evasão do ensino fundamental, o que demanda a melhoria da qualidade desta etapa da educação básica.

As taxas de distorção idade/série no ensino médio apontam o afunilamento dos sobreviventes de um longo e doloroso processo educativo, entre abandonos e reprovações (Ver Apêndice 08, Tabela 20). No ano de 2006, a rede particular de ensino apresentou o menor índice de distorção idade-série (11%), seguida da rede federal (23%), reconhecida como um ensino de excelência, enquanto as redes estaduais (49,5%) e municipais (59,8) expressam os maiores indicadores. No Ceará, estes indicadores são, respectivamente, 12,3%, 30,3%, 55,4% e 65,3%. Refletindo a dualidade entre a rede pública e privada, a idade mediana de conclusão no ensino médio no ano 2000 no Brasil é de 19 anos, no entanto, na rede pública é de 20 e na rede privada é de 18 anos.

Além do acesso e dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono, de distorção idade-série, é necessário analisar os resultados das avaliações centralizadas de aprendizagem: o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

O SAEB ocorre a cada dois anos e testa os conhecimentos de Português e Matemática em estudantes da 4ª. e 8ª. série do ensino fundamental e 3º. ano do ensino médio, classificando os níveis de domínio das competências e habilidades em cinco estádios⁴⁷: muito

⁴⁷ Na Língua Portuguesa da 3ª. série do ensino médio, por exemplo, avaliam-se as competências e o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de variados gêneros em cada um dos estádios, a saber: crítico (ainda não são bons leitores, apresentam algumas habilidades de leitura mas alguém do que se espera

crítico (0 a 3), crítico (3 a 5), intermediário (5 a 7), adequado e avançado. Conforme a tabela 7, os índices de aprendizagem do Ceará são baixos, mas dentro da média nacional.

TABELA 07 - MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA DA 3ª. SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS (BRASIL, NORDESTE E CEARÁ, 1995-2005)*

Área Geográfica	1995		1997		1999		2003		2005	
	Port	Mat.	Port.	Mat.	Por	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Brasil	290	282	284	289	266	280	266	278	257	270
Nordeste	266	261	276	290	253	265	255	265	245	257
Ceará	268	271	281	300	258	273	262	270	257	265

* Produzida pela autora com base os dados do MEC/INEP.

O nível de proficiência no Brasil caiu a cada avaliação. A região Nordeste e o Estado do Ceará expressaram aumento no nível de proficiência no ano de 1997, seguido de decréscimos contínuos nos anos seguintes. Podemos asseverar que 73,9% dos estudantes avaliados nas duas áreas se encontram nos estádios críticos e muito críticos, evidenciando um acentuado deficit de aprendizagem (CEARÁ, SEDUC, 2005). Estes resultados refletem que [...] *a inclusão formal de quase 97% das crianças gerou um ‘sentimento de inclusão’ e ofuscou o debate das formas escolares de subordinação que continuaram, como antes, a ser praticadas no interior das salas de aula e das escolas.* (FREITAS, 2004, 14),

No âmbito local, há o SPAECE, criado em 1992, com o objetivo fornecer subsídios para a formulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar um diagnóstico situacional da escola, da gestão e da aprendizagem. A avaliação é composta por três vertentes: Avaliação do Rendimento Escolar, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais. No que diz respeito à avaliação do rendimento dos estudantes do 3º. ano do ensino médio, as médias são:

TABELA 08 - MÉDIA DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 3º. ANO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ (2001-2006)*

	2001	2003	2004	2006
Português	3,4	4,0	2,3	2,37
Matemática	2,8	2,4	2,5	2,5

*Fonte: CEARÁ, SEDUC.

Os níveis desejáveis são acima de 375 para Língua Portuguesa e acima de 400 para a Matemática. Deste modo, os estudantes avaliados atendem ao nível desejado para a 4ª. série do ensino fundamental.

nesta série) intermediário (desenvolvem algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento) e adequado (são leitores competentes, que demonstram aptidões de leitura compatíveis com a série)

Outro instrumento de avaliação da aprendizagem é o ENEM, exame voluntário dirigido a todos os que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio e pretende avaliar as competências e habilidades desenvolvidas individualmente durante os anos de escolaridade básica. Deste modo, as situações-problemas contextualizadas com o dia-a-dia e sua estrutura privilegiam a concepção interdisciplinar do conhecimento. Como política pública do Governo federal, seu resultado é utilizado como instrumento para o acesso ao ensino superior, a cursos profissionalizantes pós-médios e ao mercado de trabalho.

No primeiro ano deste exame, em 1998, no Brasil, na prova de conhecimentos gerais, 58,7% atingiram o nível insuficiente, 36,68 o nível regular/bom e apenas 4,62% bom/excelente, de um total de 115.575 discentes. Em 2005, das 2.091.291 pessoas que fizeram o exame, 60,3% obtiveram nível insuficiente/regular, 34,9% de regular a bom e apenas 4,8% de bom a excelente. Deste total, 1.140.569 eram concluintes do ensino médio, provenientes da rede federal (1,24%), rede estadual (75,3%), rede municipal (1,74%), particular (16%) e não informado (5,63%) (MEC/INEP, 2006). Estes indicadores refletem a estratificação social reproduzida e consolidada na história do sistema educacional dual brasileiro. O dado relativo a rede distrital não foi informado.

Sendo assim, a universalização da escola básica apresentam movimentos contraditórios. A racionalização, modernização e “planetarização” educacional possibilitaram a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental regular e a ampliação do ensino médio. Este movimento confirma a tese de que o Estado promove a escolarização excludente, ao consentir a expansão do ingresso no sistema educacional, sem, no entanto, garantir a apropriação dos saberes historicamente acumulados.

A escola, refém do Estado liberal, do controle que este exerce sobre o projeto da escola, os processos e os produtos, perde sua identidade. Ela é alvo de reiteradas campanhas ofensivas, inclusive de seus defensores, que, em alguns momentos, estabelece consenso com a iniciativa privada no sentido de que esta escola não cumpra o seu papel. A iniciativa privada, por sua vez, cresceu significativamente e perpetua seu projeto educativo para a escola pública. Esta passa a ser reconhecida como *escola de pobre que prepara para o trabalho*, consolidando o modelo dual da educação escolar (Ver capítulo 5.2).

De fato, entre conteúdos diversos, formas e reformas que se reinventam de acordo com os cenários, mas mantendo a fundamentação que assegura, a dominação da elite, a relação histórica e social entre dominados e dominantes é um elemento comum com diferentes expressões e formas de organização. Indagamos, então: esta divisão é definitiva?

Neste embate, como prognóstico concordamos com Chesnais (1996, 315) ao reconhecer que estamos em tempos de mundialização do capital e ao sinalizar a idéia de que *[...] nada permite afirmar que o capitalismo não será capaz de instaurar um modo de desenvolvimento baseado em formas de consumo e num modo de vida totalmente diferentes daqueles ao longo de sua história.* Ao mesmo tempo o autor ratifica que neste contexto, há pouca margem de manobra para soluções reformistas e conclui, afirmando que *[...] será necessário inventar, integrando todas as lições da história deste século, é difícil ver como a humanidade poderia prescindir de medidas de expropriação do capital.* (CHESNAIS, 1996, 321).

Há, entretanto, paradoxos e contradições nestes megaprocessos, como a homogeneização e particularização, universalização e singularidades, “americanização”, “europeização”, “islamização” etc., que podem reencontrar identidades, que nos permitam visualizar outros arranjos institucionais e este é o nosso intuito – refletir acerca das seguintes provocações: como reorganizar a vida e a escola, considerando a formação e a realização humana plena?

CAPÍTULO 5

A GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O TRABALHO NA FORMAÇÃO DO JOVEM EM DISPUTA

*E o prefeito o que faz?
A ponte que leva à escola, um belo dia cai.
Nicolau, que é forte e bom, leva nos ombros os colegas.
Pela sua bondade, recebe do prefeito um prêmio, na Prefeitura.
Nicolau atravessou os colegas durante um ano.
A estória não conta porque o prefeito não mandou consertar a ponte.
(UMBERTO ECO E BONAZZI, 1980)*

Pensar o novo nos impõe o desafio de esmiuçar o velho. Nesta tentativa enfatizamos contradições presentes no transcorrer da releitura de alguns elementos históricos na educação brasileira quando esta se transformou numa atividade controlada pelos regulamentos que impõe às escolas um padrão, tornando-as um mineral. O Estado regulador está presente inclusive na ausência de regulação e na *democratização* do Estado e da educação, reduzida a procedimentos isolados.

A classe burguesa, como estratégia de formação de uma identidade de grupo, estabeleceu em seu projeto educativo a formação literária e intelectual como finalidade. Neste sentido, forma o *espírito ilustrado* e conservador *versus* o espírito criador, a oratória *versus* a ação, o indivíduo *versus* o coletivo; família *versus* sociedade. Deste modo, construiu todo um sistema educacional que atende ao seu projeto de classe e de sociedade. Esta diferenciação inicial constituiu, no processo histórico o instrumento necessário para justificar as diferenças sociais e econômicas, no entanto, como construção humana, este projeto educativo pode e precisa ser transformado.

Para Arroyo (1986, 19) há um *projeto específico de classe*, da classe burguesa, em curso na história da educação brasileira e que [...] *só pode ser enfrentado por outro projeto ‘da’ e ‘para’ a classe antagônica, visando à apropriação e à redefinição desse projeto a serviço de interesses de classe, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos*. Neste sentido, além de lutar por uma escola pública para todos é necessário e urgente lutar por *outra escola*, com uma nova função social. Uma escola que permita, com a apropriação crítica do saber, que todos possam selecionar o fundamental e o necessário, tendo como ponto de partida as necessidades sociais da comunidade.

O movimento de consolidação do sistema capitalista mundialmente integra o Brasil, por meio, entre outros, da industrialização nacional em meados da década de 1930. Esta apresenta à escola a urgência de repensar a gestão do trabalho escolar e o projeto educativo do ensino médio. O trabalho na escola e a preparação para o trabalho se constituem objeto de debate

central no campo educacional, trazendo à tona a discussão em torno da *única* função social da escola pública de ensino médio e as contribuições das teorias da Administração científica.

No decorrer do século XX, as crises no sistema capitalista apontam a necessidade de se reestruturar o modo de produção e da organização do trabalho na escola, tendo em vista a perpetuação deste sistema. A *nova* racionalidade no campo educacional adota experiências da gestão empresarial, objetivando a melhoria da eficácia da gestão do trabalho escolar e a formação de um *novo* tipo de trabalhador (KUENZER, 1998).

Entre reformas e políticas sociais implementadas nas décadas de 1980, 1990 e início do século XXI, faz-se necessário indagar se estas se apresentam como reformas estruturais necessárias para a transformação social ou como antídotos que buscam compensar as desigualdades sociais históricas e retroalimentam o neoliberalismo num processo crescente de mundialização.

Para buscar a resposta para tais indagações, faz-se necessário fazer breve análise das mudanças engendradas no modo de produção capitalista, da produção artesanal, em massa / em série e flexível, e seus desdobramentos na organização e gestão do trabalho escolar e na legislação e política educacional para o ensino médio no Brasil, destacando a disputa político-ideológica em seu movimento de continuidade e ruptura, tendo em vista a formação do jovem.

5.1 O novo velho paradigma da gestão escolar: duas faces de uma mesma moeda

É neste fio dicotômico e paradoxal que tecnologia, ambiente, poder, conhecimento se estruturam, fundamentando noções diversificadas das organizações. [...]. A ciência é ideologizada em função da produção que, em sua lógica, subordina a educação, a política e mesmo o próprio lazer. Se, de um lado, pressupõe-se a subjetividade, por outro a racionalidade com respeito aos fins define cursos de ação de uma civilização voltada para o consumo, para o ganho, para as vantagens individuais e para o poder. É o reino da mercadoria e de sua administração. (CORRÊA E PIMENTA, 2005, 36-37).

Gestão e organização da escola constituem apenas uma dimensão da intrincada teia do processo educativo institucionalizado que, por sua vez, está interligada com as demais na perspectiva de coordenar, dar suporte e acompanhar todos os processos e pessoas. Embora se apresentem em diversas configurações, Oliveira (2002) considera que organização do trabalho escolar é um conceito econômico, que se refere à divisão do trabalho na escola, entre outros elementos que se concretizam a partir de condições objetivas, sob as quais o ensino está estruturado. Essas constituem a organização escolar, aqui entendida como estrutura organizacional coordenada pela gestão escolar em conjunto com os demais sujeitos da escola

e sua ação mobilizadora, transformadora e construtora do conhecimento. Compete à gestão escolar coordenar pessoas e processos na consecução do projeto da escola (ALARCÃO, 2001).

A primeira tentativa de organizar a escola no Brasil remonta ao projeto educativo dos Jesuítas, respaldado na regulamentação rigorosa de todo o sistema escolástico contra a reforma Protestante - a *Ratio Studiorum* (1586-99), que estabelecia [...] *a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina*. (MANACORDA, 2002, 202).

Com a criação dos grupos escolares no final do século XIX, reforça-se a seriação anual, a organização curricular e a presença do diretor na coordenação dos trabalhos pedagógicos e administrativos. Para Saviani (2004), esta organização possibilitava uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites por meio de uma divisão mais eficiente do trabalho escolar e de mecanismos mais refinados de seleção.

Com o avanço no processo de industrialização nacional, em meados dos anos 1930, a tendência da centralização, divisão do trabalho, especialização em funções, individualização, impessoalidade, entre outras, reflete diretamente no processo de modernização do Estado e da educação.

Estas mudanças, pautadas na ciência da Administração, que tem raízes teóricas no Iluminismo e Positivismo, impregnou toda a ação do Estado, dividindo os meios dos fins.

O desafio para a Administração científica era a racionalização do trabalho artesanal na busca pela maior produtividade / acumulação de capital com menor fadiga humana. Da produção artesanal para a produção em massa, com base em Taylor e Fayol, há a adoção de técnicas e a divisão do trabalho marcada pela definição de diferentes papéis entre os intelectuais e os operários – os que mandam e os que obedecem. Nesta, evidencia-se a tendência de transformar o homem em engrenagem de máquina, no entanto, em meio aos recentes fenômenos da globalização, “planetarização” e mundialização e a exigência por qualidade total, o capitalismo demanda maior produtividade com alta qualidade e menor custo, promovendo a produção flexível.

A gestão ou gerência da qualidade total (GQT) tem origem no setor produtivo (empresas) e seu objetivo é melhorar a eficiência do processo de produção. Representando mais um movimento de transposição do modo de produção capitalista para o setor educacional, ela impõe nova racionalidade ao processo educativo, baseada em conceitos como cliente (aluno e comunidade/sociedade), fornecedor, produtividade, processo e produto. Deste modo, o aluno passa a ser um cliente, portanto, não participa do processo de produção do

conhecimento e as atividades de dar aulas e a avaliação constituem rotina, que pode ser gerenciada externamente (SOUZA, 2001, 47).

Neste cenário, Kuenzer (1998, 37-38) aponta a necessidade da formação de um *novo tipo de trabalhador*

[...] com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Estas mudanças na formação do trabalhador, como decorrência das demandas do modo de produção de capitalista, desenham um *novo* formato na organização do trabalho na escola. Isto porque o modo como a produção e o trabalho na escola se organizam determina e é determinado pela sociedade. Nestes existe sempre, expressa ou latente, uma concepção de homem e da vida. Vejamos o quadro a seguir.

QUADRO 01 - MODO DE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA*

		MODO DE PRODUÇÃO		
		PRODUÇÃO ARTESANAL	PRODUÇÃO EM MASSA	PRODUÇÃO FLEXÍVEL
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA	LOCAL	No convívio familiar e social;	Instituição escolar forma o cidadão;	Educação escolar e superior;
	OBJETIVO	Convivência comunitária; sobrevivência do coletivo; os homens viviam de acordo com seus limites e possibilidades;	Maior produtividade e menor custo; conformação social; uniformização; homogeneização; burocratização; formação de intelectuais e de trabalhadores;	Maior produtividade com alta qualidade e menor custo; formar homens que pensam até onde é permitido; cidadania tutelada – dá a noção de direito, mas restringe a atuação;
	PROCESSO	Diário, nas atividades familiares e coletivas; nas festividades;	Fragmentado em disciplina, tempos e espaços determinados; controle externo;	Controle interno e externo; gestão de competências e de desempenho;
	PRODUTO	Homem integrado ao meio social e natural;	Homem dependente do capital; realiza as necessidades animais de comer/dormir;	Homem flexível; competente; individualista; de fácil adaptação; hábil -

			desrealização e mortificação do homem; individualista;	soluções rápidas; subordinado a formação acadêmica;
	GESTÃO	Comunitária; integrada; todos gestam e usufruem da produção.	Fragmentada; direção composta por especialistas; centralização pedagógica; descentralização financeira; avaliação externa	Estratégica; multifuncional; reflexiva; gestão de competências; de resultados; de desempenho; para o sucesso escolar; indicadores de eficiência; competitividade; busca de parcerias financeiras.

*Quadro elaborado por nós, com suporte na revisão de literatura.

Este quadro confirma a tese de Saviani (2005, 120) de que [...] *as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica*. Percebe-se que a organização do trabalho na escola tem se modificado de acordo com a concepção de vida, de organização social e da produção.

As mudanças significativas, pautadas em lógicas distintas, estão presentes na transição entre o modo de produção artesanal e de massa. Neste movimento observa-se a racionalização do processo de produção na educação escolar. Para ilustrar a fragmentação do trabalho na escola capitalista, Makarenko (2002, 377) denuncia que *Simplesmente existem classes e é tudo. Cada classe vive separada: a 10ª. Classe não sabe o que se passa na 9ª. Classe [...]. Impera um divórcio absoluto nas coletividades de base*.

A produção flexível vem apenas reformar o modo de produção em massa e de organização do trabalho da escola em curso.

A “gestão por resultados” ou, a forma análoga, a “gestão para o sucesso escolar”, surge do quadro de transformação e ajuste do Estado e de políticas públicas de educação. A transposição da epistemologia e gramática do campo econômico para a educação conforma a consolidação de nova ideologia, baseada na transformação de conceitos do setor produtivo para a educação. (ALBUQUERQUE E ALBUQUERQUE, 2007, 14).

A adjetivação em torno do conceito *gestão*, seja da qualidade total, pelos resultados, estratégica, de competências etc., explicita a continuidade da ideologia liberal por meio de uma nova configuração que reorganizou o modo de produção e do trabalho na escola, numa perspectiva flexível, tendo em vista a manutenção do sistema capitalista.

Neste projeto educativo, coadunado com os princípios do liberalismo, [...] a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica que funciona racionalmente; [...], de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. (LIBÂNEO, 2001, 96). Os homens são compreendidos como recursos, meios, para atingir a finalidade que é a acumulação de capital.

Num enfoque crítico, a organização escolar [...] é uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizada pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público (LIBÂNEO, 2001, 96). A finalidade destes processos será a formação humana e os meios para este fim são os objetos - elementos materiais e conceituais.

Libâneo (2001), com base em estudos no Brasil e nas experiências vivenciadas de organização do trabalho escolar, sugere três concepções teóricas:

- Concepção técnico-científica: baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços e a produtividade. Adota métodos da administração empresarial e é também reconhecida como gestão estratégica, gestão de resultados e de qualidade total;
- Concepção auto-gestionária: baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e
- Concepção democrática-participativa: baseia-se na relação orgânica entre direção e participação da comunidade escolar. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões sejam tomadas coletivamente e discutidas publicamente (grifos nossos) (LIBÂNEO, 2001, 97-98).

Cada concepção apresenta as suas especificidades, entretanto, compreendemos que a vertente democrático-participativa não se sustenta como concepção teórica, pois há tanto a democracia formal, burguesa ou liberal como a democracia socialista⁴⁸. A adoção dos princípios democráticos pelo liberalismo representa uma estratégia de renovação do capitalismo. Merquior ratifica a idéia de que *Em meados da década de 1920, Keynes compreendeu que o poder leninista estava historicamente decidido a destruir o capitalismo e que o facismo sacrificava a democracia para salvar a sociedade capitalista. Restava uma terceira opção, que era salvar a democracia renovando o capitalismo.* (Apud ALBUQUERQUE, 2007, 21).

A concepção técnico-científica explicita o modelo adotado historicamente no Brasil. No início do século XX, ela fundamenta a modernização racionalizadora necessária ao

⁴⁸ Para Lefebvre (1974), há três concepções de mundo: cristã, individualista (liberal) e marxista. Percebemos, então, a correlação destas duas últimas com a sistematização proposta por Libâneo: a técnico-científica e a autogestionária.

desenvolvimento nacional em curso. A educação passa a ser um problema nacional e os desafios são, em especial, a ampliação do acesso e a reforma do ensino de 2º. grau para a formação de trabalhadores para a indústria. Esta organização, no entanto, da continuidade à ineficiência e à imobilização dos serviços públicos.

Com a crise do sistema capitalista no final do século, portanto, do modelo de desenvolvimento, de organização da produção, da sociedade e da educação, o problema passa a ser a gestão. Esta passa a deter a centralidade do processo e a finalidade é controle dos resultados, representando a introdução de um novo modelo gerencial que desempenha papel crucial.

Segundo Ball (2001, 103), a OCDE resume as reformas do Estado e da política em curso como um *novo paradigma da gestão pública* e propõe:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
 - substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
 - flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
 - maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
 - fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido.
- (Relatório Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OECD apud BALL, 2001, 103-104).

Este *novo paradigma*, de fato, constitui o aprofundamento das velhas mudanças vivenciadas no modo de produção em massa; são duas faces de uma mesma moeda. A racionalização modernizadora proposta se desdobra no movimento histórico num modo de produção flexível, passível de controle externo e interno. A ideologia presente nesta reforma explicita apenas adjetivações em torno do conceito da gestão e novos contornos, que pretendem fomentar a continuidade de um movimento desgastado pela sua própria natureza desigual – o capitalismo.

A descentralização, eficiência, eficácia e flexibilidade em busca da qualidade dos serviços reorganizam os processos de produção; diferentes estratégias para manter a mesma finalidade: a acumulação do capital.

A tendência mundial de descentralização das funções públicas vislumbra não só maior interação da sociedade com o Estado, mas também uma cooperação na solução de problemas de interesse comum. Este modelo não propõe a participação consciente, crítica e deliberativa das pessoas, pelo contrário, vem para delegar ou mesmo transferir responsabilidades, mediante iniciativas como o voluntariado – *amigo da escola*. Para Maria da Glória Gohn (2001a: 58-59), nesta participação social⁴⁹, *observa-se que há um total e completo esvaziamento do conteúdo político da mobilização e a sua transfiguração em processo para atingir resultados*. Isto porque, como Gohn (2001:62) alerta, estamos inseridos num *cenário conturbado e contraditório, em que as experiências alternativas já não se restringem à criatividade do campo democrático popular e se institucionalizam também como políticas focalizadas, muitas vezes manipulatórias ou compensatória*.

Diante desta teia complexa da crise do Estado capitalista e da escola, a concepção técnico-científica evolui, passando a adotar mecanismos democrático-participativos em busca da sua legitimação na sociedade e na escola. A concepção democrático-participativa, de cunho liberal, segundo Saviani (2005, 122), nos últimos anos desorganizou a gestão educacional brasileira:

[...] rede escolar desorganizou-se ainda mais, passando da gestão tecnocrática, própria do período autoritário do Regime Militar, para o extremo oposto, da fragmentação e do descontrole, em nome da descentralização, mantendo-se, porém, os mecanismos autoritários pelos quais se impunha a nova situação.

A democracia participativa presente em diferentes experiências, determinados contextos históricos e práticas sociais e mantendo uma relação direta com a forma de governo e organização social, é vivenciada como desdobramento do sistema capitalista, adotando novos significados e atendendo aos interesses de classe.

No quadro a seguir, estão sistematizadas diferentes concepções de organização e gestão escolar de tendência liberal.

⁴⁹ Gohn (2001) debate nesse livro os conceitos de participação nos movimentos sociais, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, e reconceitua, classificando em participação social e participação cidadã.

QUADRO 02 – CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR*

LIBERALISMO		
	GESTÃO TECNOCRÁTICA	GESTÃO DEMOCRÁTICA
OBJETIVO	maior produtividade com menor custo; formação dual; reprodução do sistema; conformação social; homogeneização;	formar cidadãos conscientes através da participação nos limites das contradições do sistema capitalista;
PROCESSO	regulação da escola através dos elementos, das formas, dos tempos e dos espaços e da docência;	regulação da escola através dos elementos, das formas, dos tempos e dos espaços e da docência; controle externo – supervisão; inovações através de mudanças organizacionais;
PRODUTO	homem subordinado ao capital; mortificação; desrealizado;	homem histórico e político consciente; direitos/deveres;
GESTÃO	Gestão estratégica; da qualidade total; desempenho; de resultados; etc. burocracia; parcerias; especialistas; docência restrita ao ensino.	Colegiada; participação direta limitada e representativa; adoção de procedimentos pontuais da democracia-participativa como eleição de diretores; escola reflexiva;.

*Quadro elaborado por nós, com base na revisão de literatura.

De antemão, vale ressaltar que, ao estudar o fenômeno educativo na escola, há que se considerar a relativa autonomia na relação institucional, política, econômica, social. Esta relatividade está posta em diferentes níveis, graus e modalidades. Deste modo, nem sempre estas concepções são vivenciadas numa perspectiva independente, mas podem imbrincar-se e ser ressignificadas em determinadas conjunturas.

Nas experiências históricas, percebemos, por exemplo, no Estado do Ceará, a presença de características da gestão tecnocrática e democrática, de cunho liberal.

No *novo paradigma*, destaca-se a responsabilização do diretor da escola, tanto do controle, da implementação de mudanças, quanto dos resultados de aprendizagem. Para tanto, confere-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros. As diretrizes políticas do Governo do Estado do Ceará reafirmam a centralidade da gestão, como nas asserções – *o gestor e o núcleo gestor faz a diferença* (1995, 1998), *a gestão para o sucesso escolar e gestão de resultados* (2003), e na responsabilização do sucesso escolar.

Ao mesmo tempo, a concepção democrática, explicitada nos discursos da política educacional cearense, nem sempre se efetivou na prática, pois representa mais uma *mudança para manter o status quo* (RAMOS, 2004). Mesmo assim, analisar esse processo de mudança, conforme anotam Matos e Campos (2001, 145), é fundamental para *ver a escola*

experimentando ser outra, enquanto ainda é ela mesma e aponta a promessa de um tempo em construção: o tempo da gestão democrática.

A gestão democrática parte do princípio constitucional que a prevê no *ensino público na forma da lei* (VI do art. 206). Este dispositivo se constitui como uma lei de eficácia limitada, por necessitar de legislação ulterior. Segundo Nepomuceno (1999:282), é necessário *intervir nas decisões tomadas pelos órgãos do Estado, realizando o 'controle social' dessas decisões. E isso também atende aos interesses do Estado que terá suas ações legitimadas pela participação da sociedade civil.*

A participação efetiva da sociedade em espaços institucionais é quase sempre nos conselhos⁵⁰ e conferências, onde os representantes da sociedade civil e do Estado debatem e negociam prioridades quanto à formulação e execução das políticas públicas. *Isto implica a existência de confronto (o que se supõe democrático) entre diferentes posições político-ideológicas e projetos sociais* (GOHN, 2001a, 57),

Seguindo, entretanto, a tensão entre projetos políticos antagônicos de sociedade e de educação, a criação dos conselhos passou a ser espaço para disputa política, Marilene Maia exprime que

[...] os Conselhos se movimentam a partir da tensão / conflito entre aqueles que reforçam o sistema econômico e político instituído em nome do capital e daqueles que são seus donos ou reforçam o projeto que tenta dar conta das necessidades e interesses da grande maioria do povo, que não tem garantido nem mesmo seus direitos básicos (1998,13).

Assim, os conselhos são desafiados a estabelecer suas relações, práticas e organização, no dia-a-dia, de forma coerente com os propósitos democráticos, que eles deram origem, mas também podem apenas ser mais um “procedimento” que tem como finalidade legitimar a lógica excludente do capital.

No Ceará, em trabalho nosso, ao analisamos a relação entre o núcleo gestor e os conselhos escolares denunciemos o fato que [...] *a prática clientelista ainda está arraigada na sociedade, nas escolas cearenses, tanto pela questão cultural, que é processo e, portanto, demanda tempo para que haja mudanças perceptíveis, como também por lacunas na política pública que perpetua este modelo* (RAMOS, 2004).

⁵⁰ Cury (2001:50) considera ser um *órgão colegiado, ser um corpo colegiado. Membros de igual dignidade, com responsabilidades comuns, devem fazer o esforço de, coletivamente (co), fazer uma leitura (leigum) racional e dialógica dos problemas próprios daquela instituição social.* E complementa que o exercício das funções deve-se dar de tal maneira que ela assegure a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação (51).

Deste modo, percebemos a adoção de preceitos fundamentados na concepção técnico-racional permeada de mecanismos democráticos que qualificam as políticas educacionais gestadas no neoliberalismo. Com efeito,

[...] as possíveis “soluções” gerenciais, na concepção técnico-racional, que tenta mostrar que os “defeitos” se dão na adoção incorreta de mecanismos da gestão voltada ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, são fatores intra-escolares da escola, e não complexa realidade, inclusa na dialética de “escola-sociedade. A relação tende ficar subsumida pelo apelo ao discurso racional-técnico de construção de “escolas eficazes” a recriarem modelo educacional competente e eficiente, para além dos conflitos e antagonismos da própria escola como síntese das contradições sociais. (ALBUQUERQUE E ALBUQUERQUE, 2007, 15).

Neste projeto educativo, a centralidade da gestão, no diretor e nos professores como responsáveis pela adoção de mecanismos incorretos mascaram o problema em si, que é o modo de produção, portanto, a organização do trabalho na escola.

O papel desempenhado pelo gestor escolar é contraditório, pois, ao mesmo tempo em que precisa cuidar dos objetivos educacionais, ele tem que fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino (PARO, 2002), numa instituição que reflete a organização social e da produção.

Em razão deste conflito, o gestor deve ter uma atuação sistêmica, que permita integrar as determinações externas às necessidades locais e que possibilite a escola conceber, projetar, atuar e refletir coletivamente, em vez de executar a ordem. Mesmo ciente de que o processo educativo histórico impõe ordem ao homem, este é capaz de intervir, pois, ao mesmo tempo em que [...] *sofre a ação da estrutura, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido.* (SAVIANI, 2000, p. 82).

Os professores⁵¹, antes intelectuais da classe média alta, passaram a se submeter ao modo de produção da indústria e, conseqüentemente, intensificar seu trabalho e limitando a reflexão individual e coletiva, o diálogo destes com o conhecimento, com os outros colegas, com o resultado social do seu trabalho e da escola como um todo (GANDIM, 2000). Este

⁵¹ O trabalho docente é o processo de objetivação porque o trabalho passa historicamente, ou seja, a racionalização, a neutralidade, a eficiência e a produtividade, na busca da fórmula, “máximo resultado com recursos mínimos”. E, neste sentido, passa a considerar os aspectos estruturais, conjunturais, sociais e históricos em que o trabalho está inserido (RAMOS, MAIA e CHAVES, 2007). O trabalho docente é a atividade de estudar e se apropriar dos conhecimentos. Este é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (GRAMSCI apud FRANCO, 1991, 73).

processo revela a sociedade de classe na própria organização do trabalho na escola e nas relações de reprodução social, onde uns concebem e outros executam.

Os tempos e os espaços da escola *se organizaram sobre um modelo de disciplinamento destinado ao aluno [...]. Ainda que abstrato, inventado nos desenhos curriculares do dever / ser, nunca o viram [aluno] de carne e osso, em tempo e espaço real, cultural e sociedade concreta* (MARTINEZ, 2003, 78). Consequentemente, o docente se vê isolado, despojado de valor na sociedade do consumo e do lucro a qualquer preço (MARTINEZ, 2003), e não se reconhece nem é reconhecido socialmente. Há ainda condições precárias para a realização do seu trabalho.

As escolas, embora julgadas como unidades do sistema, passam a ser um fragmento, movido e sacudido por ordens do centro por meio da *monstruosa centralização na mineralização das escolas*, que se ‘organizam’ e ‘desorganizam’ como acidentes geográficos (TEIXERA, 2005). Isto porque a educação se transformou numa atividade controlada por leis e regulamentos, que impõe às escolas um padrão, uma organização, um controle sobre pessoas e processos, desintegrando sua identidade e, consequentemente, das pessoas.

Na perspectiva de ruptura parcial deste modelo, Alarcão (2003) propõe a *gestão reflexiva da escola*. Esta cria as condições necessárias para a reflexão individual e coletiva dos segmentos da escola acerca dos elementos e das formas, ou seja, do trabalho educativo e do processo de objetivação.

No que tange à organização do trabalho escolar, a autora propõe grupos flexíveis em vez das turmas imutáveis, da organização baseada em objetivos e não nos programas, em módulos intensivos no lugar de grelhas de horários, em projetos pluridisciplinares, em tarefas escolares à base de problemas e projetos em vez dos clássicos exercícios. Isto porque a escola reflexiva tem *a capacidade de se pensar para se projectar e desenvolver* (90), ela tem autonomia de conceber, projetar, atuar e refletir na elaboração do projeto de escola, onde os professores se achem felizes.

Gerir uma escola reflexiva é gerir uma escola com projeto, projeto elaborado coletivamente centrado no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao currículo. E, segundo Alarcão (2003: 93),

Só um modelo democrático de gestão se coaduna com a escola reflexiva. Por modelo democrático de gestão entendo um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável. Um modelo em que cada um se considera efectivamente presente ou representado nos órgãos de decisão.

Esta mudança de paradigma tendo como centralidade a unidade escolar e os sujeitos que a fazem e refazem e a reorganização do trabalho escolar, se faz necessária e fundamental, muito embora não aponte ruptura com o modo de produção capitalista.

Para cumprir *outra* função social na formação do cidadão, é preciso reestruturar a organização do trabalho escolar. Esta reorganização precisa ser constituída desde o existente pelos sujeitos da escola. Pimenta (1995) contribui, citando alguns princípios norteadores: o projeto político-pedagógico, o trabalho coletivo e o conhecimento da Ciência Pedagógica.

Sendo assim, compreendemos que a educação brasileira é marcada por processos e movimentos contraditórios. No cotidiano da escola é possível a gestão encontrar opções (GRACINDO e WITTMAN, 2001).

Com efeito, não se pode negar as contribuições do campo da Administração para a educação, entretanto, a educação parte de uma ciência específica – a Pedagogia – e se utiliza dos princípios e métodos da Administração na gestão dos recursos físicos e financeiros. Deste modo, a Administração constitui meio para se alcançar os objetivos pedagógicos da escola, ou seja, a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos.

O problema não é a adoção da teoria da administração no campo educacional⁵², mas a sua abrangência. Em vez de meio, de recurso para obtenção dos fins pedagógicos, a Administração passou a reger não apenas a utilização dos recursos físico-financeiros, mas também a organização do trabalho escolar e pedagógica.

Anísio Teixeira (2005,36) sugere que, se quisermos restaurar as nossas escolas, é necessário *retirá-las do magma da administração geral e formal do estado e dar-lhes organização autônoma*. É fato que as questões que envolvem a organização a gestão do trabalho educativo são complexas, tornando difícil tratar de modo distinto o pedagógico e o administrativo. Também se torna inviável adotar duas lógicas distintas dentro da escola, ou seja, uma lógica liberal, pautada na racionalização e acumulação, e outra lógica social, assinada na formação humana plena.

Dando continuidade ao movimento histórico, a racionalidade sobrepõe-se ao pedagógico, sob a alcunha da administração ou gestão escolar, e imputa-lhe suas finalidades, quais sejam, a perpetuação do sistema capitalista e, conseqüentemente, a desigualdade social.

⁵² Um dos professores brasileiros pioneiros, José Querino Ribeiro, sintetiza que *Administração escolar é um complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-lhes antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia* (RIBEIRO apud SILVA JUNIOR, 2002, 200).

5.2 Da obrigatoriedade da formação instrumental para o trabalho à flexibilização do ensino integrado

As instituições educativas nascidas da necessidade de as gerações mais velhas transmitirem as mais novas os resultados de sua experiência e, também, com o objetivo de preservar e recriar esses produtos, sofrem, todavia, na cultura transplantada, uma minização de suas funções. [...] se pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador. Cedo ela se transforma numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. [...].

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo em que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter 'status'. (ROMANELLI, 2000, 23-24).

Até a década de 1930, a formação do jovem na escola negava o trabalho como dimensão formativa. O ensino secundário propedêutico atendia a elite, que reconhecia apenas o trabalho intelectual para a classe burguesa. Com a industrialização do Brasil, começa-se a discutir a relação entre escola e trabalho e chega-se a estabelecer a obrigatoriedade dos trabalhos manuais nas escolas e a formação técnica de nível médio em três ramos de ensino – agrícola, industrial e comercial (Lei no. 5692/71).

Se no Brasil-colônia a educação do povo e dos índios tinha como finalidade a catequese, com a proclamação da *Independência* e da República Federativa, outro projeto formativo não foi proposto para esta classe. A escola para pobres, *para as classes menos favorecidas*, tal como era definida pela Constituição de 1937, passa a ser sintetizada no ensino pré-vocacional e profissional como projeto formativo.

Considerando que a escola foi criada para atender àqueles que não dependiam do trabalho para a sua sobrevivência, constituindo-se, assim, *a escola do ócio*⁵³, que preparava intelectuais para ocupar funções de coordenação e de dominação, ela não está imune a interesses de grupos e classes sociais e se encontra inserida numa sociedade concreta que a determina. Pistrak(2005, 29) sintetiza dizendo que *A escola refletiu sempre o seu tempo e não*

⁵³ Nas comunidades primitivas, os homens viviam de acordo com suas possibilidades e limites e se educavam no convívio social. Agindo sobre a natureza, coletando frutos, caçando, pescando, cultivando a terra, cuidando de animais e se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. Com a fixação do homem à terra, surgem a propriedade privada e a divisão em classes sociais. Os proprietários da terra continuam a depender do trabalho para a sobrevivência, porém não do próprio trabalho, mas do trabalho alheio. Como não necessitam trabalhar, passam a dispor de tempo livre, o ócio.

podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.

Na história da humanidade, duas correntes antagônicas de pensamento passam a disputar o projeto de sociedade e de educação, conseqüentemente, a funcionalidade da escola: a liberal e a marxista.

QUADRO 03 - FUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, SEGUNDO DUAS CORRENTES DE PENSAMENTO*

CORRENTES DE PENSAMENTO	FUNCIONALIDADE DA ESCOLA
MARXISTA	Formação humana através da apropriação crítica dos saberes historicamente acumulado, da produção de objetos materiais úteis, e da prestação de serviços necessários à coletividade, da discussão das formas de trabalho a partir do trabalho na escola, da participação autônoma, coletiva, ativa e criativa de todos os sujeitos, inclusive das crianças e jovens, da vinculação entre a vida escolar com o processo de transformação social com atuação crítica e ativa possibilitando oportunidades da compreensão histórica da realidade, de auto-reflexão, da auto-emancipação e da emancipação social.
LIBERAL	Formação da força de trabalho necessária à reprodução do sistema capitalista através do âmbito ideológico do desenvolvimento de condições gerais e de sua reprodução, mas também das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital formar tanto aqueles que, pelas mãos irão reproduzi-lo, mas também os intelectuais que irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (FRIGOTTO, 1984); a escola contribui para formar uma força de trabalho socialmente requerida inculcando uma mentalidade burocrática aos estudantes (GINTIS apud FRIGOTTO, 1984) e promovendo uma leitura distorcida da realidade, portanto, alienada como é desejada.

* Fonte: Quadro elaborado pela autora com suporte na revisão de literatura.

A educação escolar, segundo a ideologia liberal, seja na perspectiva católica e tecnocrática, alimenta o capitalismo. Neste sistema, a escola passa a ter sua funcionalidade reduzida progressivamente, centralizando a sua função na dimensão cognitiva, usada para explicar o sucesso profissional, e ou ampliada, perdendo sua essência com a inclusão de temas como saúde, sexualidade, trânsito, ecologia, entre tantos outros problemas sociais (SAVIANI, 2005, RODRIGUES, 2001). Esta se utiliza, entre outros, dos fundamentos da Teoria do Capital Humano.

Esta escola, como instrumento de manutenção e reprodução, atua na formação humana, atendendo, de um lado, a formação de dominados que irão reproduzir *pelas mãos* o capital, como também de *cabeças* dominantes, os intelectuais, que irão pensar e cumprir as funções técnicas, administrativas e políticas para sua perpetuação. Esta formação humana dual se explicita também em diferentes funções da escola e na organização fragmentada do trabalho

na escola, que também reproduz a divisão do trabalho capitalista, mas não necessariamente de forma linear (ver seção). Seu objetivo central é ensinar o homem [...] *a ser obediente, servil, pacífico, incompetente e a depositar todas as suas esperanças num poder maior ou no fim das tempestades* (RODRIGUES, 2001, 118), preparando-o para o exercício das funções produtivas e para ser consumidor competente dos produtos disponíveis no mercado.

Segundo Maar, na introdução da obra de Adorno (2003, 27), *É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.*

Para romper com este projeto educativo, é preciso analisar a relação entre educação escolar e processo produtivo⁵⁴. Esta relação é analisada por Frigotto (1984) e ele prova que não se trata de uma relação direta e imediata, mas indireta e mediada. Para o autor, *O específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo* (FRIGOTTO, 1984, 146). Portanto, a relação entre escola e trabalho é, para ele, complementar, indireta e mediada.

Sua tese é reforçada por Franco (1991), ao reconhecer a escola como espaço de trabalho, onde professores e funcionários são trabalhadores assalariados e a transmissão dos conhecimentos acumulados, científicos e tecnológicos constituem formas de trabalho. Para Gramsci, [...] *deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento* (apud FRANCO, 1991, 73). Estes autores defendem o argumento de que a educação escolar não enseja diretamente crescimento econômico e tampouco taxa de retorno, ao mesmo tempo em que afirmam que a escola, local de trabalho e de produção não material do conhecimento, está articulada às condições de produção material.

Frigotto (1984) apresenta elementos que justificam sua tese de que a escola é produtiva ao perpetuar um projeto que não forma, não prepara, portanto, mantém e reproduz a exclusão social, em consonância com o projeto capitalista da educação. Ao mesmo tempo, esta escola, partindo de outro referencial de formação humana, é considerada improdutiva, pois não

⁵⁴ A relação entre escola e trabalho é vista por alguns teóricos numa relação direta, imediata e subordinada, sistematizada na Teoria do Capital Humano -TCH (ADAM SMITH, T. SCHULTZ, STUART MILL); por outros, como uma relação indireta e mediada (FRIGOTTO e FRANCO) e ainda sem vínculo direto e indireto (SALM e LETTIERE). Estes últimos também desconstróem a tese da TCH, mas não conseguem perceber a

possibilita aos homens os conhecimentos necessários à compreensão da realidade e à transformação de si mesmo, do meio social e da natureza. Sendo assim, o autor reafirma que a escola é lugar de luta e disputa:

A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral – em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local do trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento – e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes é, então, um local de luta e disputa. (FRIGOTTO, 1984, 161).

Ao lado dessa disputa pelo saber, há um processo histórico de desqualificação da educação pública pela iniciativa privada, em torno dos princípios da eficiência e da produtividade, e a negação das condições objetivas, materiais, necessárias a uma escola de qualidade. A ampliação do número de vagas numa tentativa de democratização do acesso é limitada a uma formação geral e quando estes têm condições objetivas de concluir a escolarização básica, ao passo que o sistema seletivo permanece para a formação propedêutica.

Este modelo educativo de conformação é denunciado por Gramsci (apud RODRIGUES, 2001, 89) na perspectiva de superar esta experiência de escolas que oferecem um ambiente frio, opaco a qualquer luz e [...] *que resistem a qualquer esforço de unificação ideal, com jovens reunidos em salas, não com o desejo de melhorar e de compreender, mas com a finalidade de apenas fazer carreira, conquistar um diploma, enganar hoje a si próprios e a outros amanhã.*

Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, entretanto, não há interesses por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber, pois *Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma irracionalidade racional, uma improdutividade produtiva, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes.* (FRIGOTTO, 1984, 180).

Se no capitalismo não há interesse de superar a dicotomia trabalho manual e intelectual, as desigualdades sociais e de classe, pois, ao mesmo tempo que a escola fornece força de trabalho habilitada e disciplinada e mecanismos de controle externo do trabalho, ela, na sua organização interna, reproduz a divisão do trabalho (FRANCO, 1991), indagamos qual o projeto formativo que poderia se contrapor a este processo.

relação entre escola e trabalho e, deste modo, insistem na tese de que o capital não necessita da escola para se reproduzir e, portanto, que há desvinculação entre escola e processo produtivo.

- **Qual o projeto educativo que poderia se contrapor ao projeto em curso?**

Na concepção socialista, a escola deve formar o homem [...] *que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma nova vida, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais.* (PISTRAK, 2005, 31). Neste sentido, é necessário que ele compreenda a natureza da luta travada historicamente, o espaço ocupado e os meios de reprodução deste sistema e, enfim, ocupar espaços e construir meios para destruir as formas inúteis, substituindo por uma nova organização social e política.

Nas palavras de Pistrak (2005, 32), *O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela.* Para tanto, é preciso refletir em torno dos elementos e das formas, ou seja, dos conteúdos e métodos. Não necessariamente, é preciso negar o *clássico*, mas revisá-lo e recortá-lo nas disciplinas e metodologias que inviabilizam a compreensão e a intervenção crítica e criativa na realidade, ao mesmo tempo em que se cria uma série de conteúdos. No tocante aos métodos, é preciso além de estudar a história e a realidade, impregnar-se dela por meio do ensino unificado, que permita, por exemplo, a assimilação e a vivência com o método científico em articulação com a prática social e coletiva.

A relação entre a escola socialista e o trabalho foi abordada com base em diferentes perspectivas de análise, desde uma relação indireta e causal, o que incidia numa subordinação do trabalho ao ensino, à compreensão do trabalho *como base excelente de educação*, portanto, como elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, ocorrendo uma fusão completa entre ensino e educação. Pistrak (2005, 38) sintetiza dizendo, que

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à **aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar** este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, **o trabalho se tornaria anêmico**, perderia sua base ideológica (grifos nossos).

Sendo assim, o trabalho na escola está ligado à produção, ou seja, a uma atividade concreta socialmente útil.

Em sintonia com o referencial marxista que conceitua trabalho como produção do humano, ou seja, é o modo como o homem se insere na ordem social e produz nova ordem, pelas mudanças das relações humanas e pela mudança das relações dele com a natureza

estabelecendo as condições de sua sobrevivência, compreendemos que a divisão social e do trabalho não existiram sempre nem existirão *ad aeternum*.

Dessa forma, pode-se acentuar que o trabalho constitui a própria atividade humanizadora do homem. A ação humana difere da atividade irracional dos animais inferiores, principalmente pela objetivação imposta ao ato criativo. O trabalho, então, é sempre elemento central em todo o desenvolvimento das forças produtivas, pois nenhum outro ser possui habilidade de ação transformadora que possa alterar seu cotidiano, seu *habitat*, de forma racional e ágil.

O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho⁵⁵, pois, a partir do trabalho, em sua cotidianidade, o homem se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. O trabalho, então, é um ato de desenvolver a consciência e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto⁵⁶. É a única lei objetiva e ultrauniversal do ser social, é tão eterna quanto o próprio ser social, ou seja, trata-se também de uma lei histórica, à medida que nasce simultaneamente com o ser social, mas que permanece ativa apenas enquanto este existir (ANTUNES, 1999).

A produção do humano, pelo trabalho educativo, realiza-se na interação em situação concreta. Consideramos então que o trabalho docente é o processo de objetivação por que o trabalho passa historicamente, por meio da racionalização e da eficiência, em determinados aspectos estruturais, conjunturais, sociais e históricos. Com efeito, o trabalho compreende todas as ações educativas, seja do docente, do discente, do gestor e do pessoal de apoio escolar, e a docência compreende as atividades de ensino, gestão e pesquisa.

- **A função social da escola de ensino secundário no Brasil**

O ensino secundário era apresentado por Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima como um dos problemas cruciais da educação brasileira. Questões como a democratização do ensino com o incremento da matrícula, a reprovação e a evasão escolar

⁵⁵ Segundo Marx (1964, p.165), o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência, o que o distingue da atividade vital dos animais. Ele só é um ser consciente porque a sua vida constitui para ele um objeto.

⁵⁶ Marx (1964, p.165), ao refletir na relação entre o trabalho livre e alienado, anota que o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência, o que o distingue da atividade vital dos animais, se tornando, assim, um ser genérico. *Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência.*

estavam postas e se imbricavam com o debate acerca da função social desta etapa da educação.

Em meio àquele duelo filosófico, a escola foi introduzida no Brasil com base na ideologia humanista-católica com a vinda dos jesuítas, recebeu influências da concepção cientificista em decorrência do iluminismo e do positivismo e, em seguida, adotou a ideologia humanístico-liberal, em virtude da modernização e da influência dos Estados Unidos. Estas ideologias se refletem nas diferentes funções da escola – propedêutica, trabalho e cidadania, como definidas no Quadro 4 a seguir.

QUADRO 04 – FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA BRASILEIRA*

	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**
PROPEDÊUTICA	Tradição clássica das humanidades cuja finalidade é preparar para as profissões liberais, estudadas nas Universidades; projeto educativo transplantado de Portugal, acusado de responsável pelo academicismo do ensino brasileiro (SEVERINO, 1986); educação destinada aos homens brancos da aristocracia e àqueles que almejavam atingir tal status. Formação humana pautada nos conteúdos a partir da sua análise crítica (LIBÂNEO, 1990)
TRABALHO	Preparar para o trabalho através da educação profissionalizante com objetivos pragmáticos, adestramento técnico e conformação ideológica, a citar os ramos de ensino: técnico, industrial, comercial e agrícola. A escola é entendida como produto do trabalho do homem, seja de professores e especialistas, de discentes, do trabalho intelectual e manual etc. Portanto, o trabalho não é estranho às atividades escolares. Preparar para o trabalho é, então, formar o homem através da apropriação crítica, histórica e sólida da ciência e da tecnologia, em contraposição ao saber prático, e discutir o trabalho a partir das diferentes formas que assume no interior da escola e da sociedade, ou seja, discutir o significado do trabalho na vida do homem (FRANCO, 1991) e possibilitando aos estudantes clara consciência da sua importância, como meio de realização pessoal e como contribuição para o bem-estar social (SOUZA, 1984, 55).
CIDADANIA⁵⁷	Emancipadora: Preparar para o exercício da cidadania através da convivência democrática e da prática da participação, cuja finalidade é desenvolver o grau de consciência individual e coletiva. Formação do sujeito como ser histórico, capaz de intervir na realidade de modo alternativo (DEWEY, FREIRE, DEMO) Assistida: Formação humana pautada na noção do direito de participação, ao mesmo tempo em que limita, restringe os espaços e o poder de decisão, mantendo a pobreza política do povo (DEMO, 1995). Tutelada: Formação humana que reproduz a pobreza política e econômica através da concessão do direito de participar de forma controlada.

*Quadro elaborado pela autora. ** Estas funções são reconhecidas no senso comum, respectivamente, como formação geral, trabalho e política.

⁵⁷ Para Pedro Demo (1995, 05), o direito de emancipação social é [...] o ideal da sociedade democrática; tutela nunca, assistência quando necessária emancipação sempre [...].

A função propedêutica representa a escola destinada à elite, que não precisava desenvolver trabalhos manuais e técnicos para sua sobrevivência e se preparava para a academia e nelas para as profissões liberais, que dotavam os homens da capacidade de comandar. O sistema de ensino brasileiro arcaico, seletivo e aristocrático, voltado para a formação propedêutica, torna-se um obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Daí a necessidade, mais uma vez, de renovar-se, modernizar-se e a adesão do Estado ao projeto dos intelectuais liberais.

Além destes elementos, a função social da escola de preparar para o trabalho⁵⁸ é influenciada pela relação histórica entre ela e o trabalho manual e técnico, a qual sempre foi distante no Brasil. Segundo Romanelli (2000), a ausência de interesse pela formação técnica no Brasil advém, entre outros fatores, desta herança colonial, da organização social de escravocratas que estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas e a forma como se introduziu a industrialização por meio do transplante tecnológico criado nos centros de irradiação da cultura ocidental e, conseqüentemente, o aumento da dependência econômica em decorrência da importação de tecnologias.

A educação para a cidadania emerge no contexto de redemocratização nacional no final do século XX, influenciada pelo modelo proposto por John Dewey. As estratégias contingências de democratização da educação em curso e a noção do direito estabelecido pela cidadania tutelada, apenas desvirtuam o foco do problema da educação nacional.

A institucionalização da dualidade entre o propedêutico e o trabalho na educação escolar pretende ser minimizada, ao se estabelecer na reforma do ensino de grau médio (Francisco Campos, 1942, 1943 e 1946) a equivalência entre os diferentes ramos – secundário, industrial, comercial e agrícola. Todos eles passaram a ter dois ciclos – ginásial e colegial, no entanto, as escolas profissionalizantes nasceram e cresceram estigmatizadas por forte preconceito social. *Eram consideradas escolas de 2ª. Classe, destituídas da nobreza e da importância concedida à escola secundária, onde se praticava um ensino essencialmente acadêmico. [...]. Mudaram-se os tempos, mas o preconceito não mudou* (SOUSA, 1984, 35),

⁵⁸ Werebe (1997, 58) também crítica a introdução desta função social na escola brasileira, pois tal iniciativa não promove a valorização desses trabalhos, ao se destinarem às classes menos favorecidas e se restringiam à confecção de cestas de arame ou de macramê, bordados etc. A educação profissional [...] veio a confirmar a dicotomia (jamais superada) entre o ensino para os 'ricos' (a escola secundária) e o ensino para os 'pobres' (o preparo para as profissões manuais). O fato de colocar claramente em lei tal discriminação teve o mérito de desmascarar as pretensas ilusões de democratização do ensino.

de forma que a preferência dos estudantes continua até hoje voltada para estudos mais gerais⁵⁹.

É interessante destacar o argumento de Souza (1984), ao compreender que a atividade intelectual e do profissional liberal constituem preparação indireta para o trabalho. Para o autor, [...] *a escola sempre faz a preparação para o trabalho, seja de forma expressa, com a introdução no currículo de disciplinas e práticas de formação especial, seja indiretamente, instrumentando os alunos com conhecimentos indispensáveis a sua futura definição profissional* (p, 55). Deste modo, compreendemos que ele dirige o debate em torno do conceito de trabalho.

A educação escolar voltada para a formação intelectual é criticada em Rachid (1984, 200), ao defender a profissionalização generalizada no 2º. grau. A autora pressupõe que a formação integral sem a preparação para o trabalho [...] *descambará para o ‘intelectualismo vazio’, caricatura de educação como forma de saber estéril porque despido de qualquer dinamismo e criatividade. Não por outro motivo ela passou a exigir de todos* (Grifos nossos).

Por outro lado, há também críticas à valorização excessiva do trabalho e, conseqüentemente, o risco de *deformar* o homem, pois [...] *quem se educa apenas ou principalmente para o trabalho limita o próprio desenvolvimento, empobrece o intelecto e pode comprometer a liberdade* (SOUZA, 1984, 59). Faz-se, portanto, necessário refletir a centralidade no trabalho como elementos, formas e finalidade, ou seja, conteúdo, metodologia e função social deste ensino.

Neste sentido, Souza (1984) relaciona a centralidade do trabalho à pedagogia socialista proposta por Makarenko, durante a Revolução Russa (1917), e crítica a ênfase no coletivo em detrimento das liberdades individuais, a aceitação tácita de verdades impostas e o totalitarismo. No tocante à crítica à centralidade da preparação para o trabalho, acreditamos que o autor confunde conteúdo e forma⁶⁰. A crítica à centralidade do trabalho como conteúdo⁶¹, restringindo a formação humana a uma dimensão técnica da atividade, procede e

⁵⁹ É a ideologia do ‘white collar (trabalhador de colarinho branco) que continua a determinar a opção dos estudantes por um tipo de educação mais intelectual, em lugar dos cursos profissionalizantes dos setores mais fortemente tecnologicados (agricultura e indústria), que produzem um trabalhador tipo ‘blue collar’(colarinho azul dos macacões), na classificação norte-americana. (SOUZA, 1984, 35-36).

⁶⁰ Saviani, portanto, entende por trabalho educativo o ato de [...] *produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo* (2005, 13).

⁶¹ Este passa a ser concebido, organizado e praticado tal como uma empresa / fábrica, explicitando objetivos, conteúdos, condição e desempenho pré-definidos Esta concepção formalista, reconhecida também como tradicional, que privilegia a dimensão técnica, constitui referência mundial a partir dos estudos de Bobbit e Ralph Tyler.

se justifica nos elementos da histórica da educação brasileira aqui revisitada numa escola para pobres cuja finalidade é a *profissionalização* e a inserção imediata no mundo do trabalho por meio da educação prática e utilitária. Pistrak (2005) reconhece, conforme citamos há pouco, que o ensino limitado à aquisição de normas técnicas torna o trabalho anêmico, pois perde a sua base ideológica.

Além de conceito, o currículo também constituiu campo de estudo específico ligado à formação de especialistas, disciplinas, departamentos universitários e institucionalização de setores especializados, refletindo a burocratização, homogeneização e a uniformização⁶² da educação. A formulação histórica do currículo [...] *como artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber / selecionar / produzir, organizar, [...]. [...] veicula ‘uma’ formação ética, política, estética e cultural; nem sempre coerente, nem sempre absoluta, nem sempre sólida.* (MACEDO, 2007, 24-25).

No Brasil, a hegemonia da concepção funcionalista dos Estados Unidos foi abalada na década de 1980, quando ocorreu a redemocratização e com ela emergiram duas vertentes marxistas no pensamento pedagógico: a Pedagogia histórico-crítica e a Pedagogia do oprimido. Na década de 1990, o hibridismo de tendências diferentes marca este campo (LOPES e MACEDO apud MACEDO, 2007).

A Pedagogia histórico-crítica propõe que o conteúdo deve ser analisado de forma crítica com o intuito de torná-lo vivo, bem como a redefinição destes com base em um determinado ponto de vista de/para classe, mediante a sistematização coletiva permeando os problemas postos pela prática e pela comunidade.

O pensamento socialista propõe compreender o trabalho como *base excelente da educação*, discutindo-o como conteúdo mediante o estudo das maneiras de ocorrer, por exemplo, a partir do labor escola, e como forma com a produção de objetos materiais úteis e necessários à coletividade, ligado à transformação e à prática social. Segundo Wachowicz (2001, 100),

No método Saviani, entendemos por prática social o contexto amplo, histórico-social, na totalidade das relações entre classes antagônicas. Para ultrapassar a barreira da ideologia dominante, o trabalho deve ser o princípio fundamental. Mas esta tarefa se configura muito difícil (de dificuldades imediatas), por ser uma tarefa de resistência.

⁶² Moares (2000) aponta que nos EUA o currículo reflete a imposição de uma cultura comum, na Inglaterra atende ao projeto de regeneração econômica pela da reestruturação da identidade nacional, enquanto na Espanha a reforma curricular privilegia a Psicologia como modelo explicativo da realidade escolar, desviando a atenção das questões sociais e pedagógicas. Este último influencia a reforma curricular na América Latina, inclusive no Brasil, mediante a consultoria do professor César Coll no governo FHC na elaboração dos PCN's.

Entender o trabalho como princípio educativo pressupõe uma relação direta entre o estudante e o conteúdo abordado, citando como exemplo suas formas na escola e na sociedade, na busca da apropriação da realidade e não apenas numa perspectiva de recurso pedagógico, de forma. O trabalho é entendido como recurso / método / forma na produção de saberes técnicos, bem como de produtos socialmente úteis. Wachowicz (2001, 126) sintetiza que *O modo pelo qual o homem dominou a natureza para produzir a história e a si mesmo é o conteúdo que vai dar forma unitária ao currículo progressista.*

Percebemos, então, o direcionamento da leitura da realidade com base na ideologia liberal implícita no pensamento de Souza com relação à crítica à pedagogia socialista. Esse autor é contra toda forma de totalitarismo e defende [...] *uma educação liberal por essência e vocacional ou profissionalizante por complemento. Jamais o inverso* (SOUZA, 1984, 62).

- **A obrigatoriedade da formação instrumental para o trabalho do jovem no ensino de 2º. grau**

A primeira LDB, em 1961, não especifica nem aprofunda a preparação para o trabalho. A reforma promulgada com a Lei Ordinária n.º 5692/1971⁶³ cita que *O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho*⁶⁴ e *preparo para o exercício consciente da cidadania* (art. 1º.). O ensino de 2º. grau destina-se à formação integral do adolescente e se realizará em três ou quatro séries

⁶³ Reflete o discurso da necessidade de recursos humanos qualificados (ver SOUZA, 1984), do problema do acesso do estudante egresso do ensino médio aos cursos universitários e *Aprender saberes inúteis e buscar aprendizagens programáticas*. No Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o projeto é proposta uma terminalidade da educação básica e *Isto nos permitiu que planejássemos o ensino de 2º. Grau partindo de que todos, num país como o Brasil, devem chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou, pelo menos, com uma opção de estudos claramente definida.*[...] *Só tardiamente, quando se inclui na exceção dos egressos dos cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o aastro para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa* (SOUZA, 1984, 47).

⁶⁴ Segundo Rachid (1984, 202), a lei não [...] *se restringe aos casos de habilitação profissional, e em momento algum nela se lê que esta expressão seja sinônimo de formação de técnica.* [...] pelo Parecer no. 45, admite que: *qualificação para o trabalho, em sentido amplo, compreenderá o processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de idéias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos. Deverá ser uma forma de experimentação e aplicação dos conhecimentos hauridos nos estudos e na pesquisa das artes, ciências, e processos de comunicação, um método de plantar ciência para colher técnicas modificáveis no tempo. É dessa generalidade que surge a variedade de ação na escola ao enfrentar o problema da qualificação para o trabalho a nível de 2º. Grau.* (Grifos nossos).

anuais, conforme previsto em cada habilitação. A obrigatoriedade da profissionalização universal *terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º. Grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º. Grau* (art. 5º., 2º. Alínea a).

No ensino de 1º grau, hoje fundamental, Rachid sinaliza o ensino voltado para o trabalho reconhecendo que

[...] ainda que a preparação para o trabalho seja objetivo mediato, a parte da formação especial do currículo será apenas um meio que permitirá ao aluno conhecer as oportunidades do mundo do trabalho, conhecer as formas de trabalho, adquirir hábitos de ordem, juízo, raciocínio, disciplina, convivência e conhecer-se para saber quais formas de trabalho mais compatíveis com as suas aptidões e preferências (apud RACHID, 1984, 197).

No 2º grau, são possíveis e necessárias a identificação e a aproximação do jovem com o campo de trabalho. Esta proposta, no entanto, foi objeto de pressão social, inclusive de parte da ala progressista, conservadora e iniciativa privada, ao entender que esta reforma feria os princípios da liberdade do ensino, ao determinar um modelo único e do empobrecimento da educação geral em favorecimento das matérias profissionalizantes. O projeto formativo implementado apenas reforçou a desqualificação do trabalho escolar, pois não profissionaliza nem garante aquisição dos conhecimentos necessários à formação e interação consciente e crítica humana. Segundo Warde (apud FRIGOTTO, 1984), a função atribuída é técnica e cumpre uma função social e política de não-articulação da profissionalização com a realidade, com a sociedade brasileira e, portanto, funcionou exatamente porque não se efetivou e, conseqüentemente, se desmoralizou. A iniciativa privada desrespeitou a legislação até a sua revogação. A escola, deste modo, profissionalizante ou propedêutica, se mantém nos parâmetros que a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção.

Uma das iniciativas na revogação da obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º. grau é o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 76/1975, que flexibilizava, ou seja, considerava a possibilidade dos cursos não levarem a uma habilitação técnica (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, 34). A revogação se concretizou por meio da Lei Ordinária nº. 7.044/82, a qual determina no art. 4º. § 1º que *A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.* Esta Lei contribuiu, conforme já sinalizava Souza (1984, 55), para que [...] *alguns educadores desavisados que a escola deve divorciar-se, de vez, de qualquer compromisso*

com a educação para o trabalho, e regredir aos padrões do humanismo formalista de vinte anos atrás.

Na contramão deste consenso, Rachid (1984) sintetiza este embate, sinalizando [...] *a falta de entendimento de que o ensino profissionalizante é parte de um todo – a educação, cujos objetivos são muito mais amplos que a simples profissionalização*⁶⁵.

Além destes elementos, faz-se necessário incluir a formação geral e dos intelectuais que historicamente preparava para a ilustração, para o exercício de funções liberais, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade, que, por sua vez, limita a ação e a inovação e criam o gosto e o interesse pelas funções burocráticas. Esta formação passou a ser reconhecida socialmente como a educação de uma classe, do estrato classe burguês, que se contrapõe diretamente a uma educação para o trabalho.

Nesta revisão de alguns elementos históricos da educação brasileira e consequente reconstrução dos projetos educativos, apreendemos que há divergência entre os projetos educativos que preparam para o trabalho. Um projeto prepara para o mercado de trabalho numa relação direta, imediata e subordinada e é vivenciado até os dias de hoje; o outro, o qual ainda não experimentamos, propõe a apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados e neles a discussão sobre o trabalho e suas formas, inclusive o trabalho escolar, numa perspectiva prática e de transformação social. Há ainda a tese de Souza, as considerar que a formação propedêutica prepara indiretamente para o trabalho.

De uma educação escolar que negava o trabalho até o início dos anos 1930, passamos por um modelo que obrigava tanto à iniciação para o trabalho no 1º. grau, como à universalização da profissionalização para todos os alunos do 2º. grau, seguidas da flexibilização da profissionalização de acordo com os estabelecimentos de ensino, mas mantendo a diretriz da formação integral do aluno, portanto, da preparação para o trabalho como uma das dimensões fundamentais no 1º e 2º graus (Lei n.º 7.044/82, art.4º, § 1º).

O desafio, então, é atualizar este embate histórico entre o projeto educativo dos que mandam (governos) dos que pensam (intelectuais) e dos que são educados para serem

⁶⁵ Rachid (1984, 202-203), citando Melchior, explicita que *Isto numa perspectiva estática, porque visto dinamicamente o processo de qualificação profissional, como parte da educação permanente, não se encerra nos simples umbrais da escola regular. Há a necessidade de ter-se a consciência de que quem realmente profissionaliza é a profissão. A escola transmite valores e ações instrumentais que permite que os indivíduos ajustem-se as diferentes profissões (...)* A Lei no. 5692/71, quando trata da qualificação profissional, integra-a em objetivos voltados para o desenvolvimento de potencialidades individuais e a formação de cidadania consciente. A grande confusão em tratar isoladamente o ensino profissional talvez venha da organização do sistema escolar que defeituosamente operacionaliza a filologia da lei.

dominados (o povo) no contexto de redemocratização nacional e da educação que é progressivamente instituída no início da década de 1980.

- **Da proposta da formação politécnica à flexibilidade da formação do ensino médio integrado na transição para o século XXI**

No decorrer da década de 1980, observou-se no Brasil a sistematização de um projeto nacional popular que disputou com a classe historicamente dominante o projeto de sociedade e, conseqüentemente, o projeto educativo. *Trata-se, portanto, de um projeto societário que efetive as reformas estruturais sempre proteladas em nossa sociedade.* (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005,20).

Após embates históricos na Constituinte de 1988, no campo educacional, o projeto educativo do ensino médio foi desenhado com uma identidade própria. Este, no lugar de continuar sendo uma passagem para o nível seguinte, passa a constituir a última etapa da educação básica, compreendendo no mínimo três anos e visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Logo após a promulgação desta Carta Magna, era necessário elaborar a lei específica da educação. Em decorrência de ampla e abrangente discussão com a sociedade civil, foi apresentado o Projeto de Lei do deputado federal Octávio Elísio, que estabelecia, no art. 38, *A educação escola de 2º. Grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo* (Apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, 25) (Grifos nossos).

A educação escolar politécnica⁶⁶ traduz o pensamento daqueles que pretendiam superar a dualidade estrutural e histórica da educação brasileira por meio da formação omnilateral, ou seja, da união entre escola e trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2003). A origem da educação politécnica é baseada na tradição socialista e se contrapõe à formação burguesa, propondo superá-la. Ela é esboçada no contexto de produção capitalista, desde o desenvolvimento atingido pela humanidade na sociedade moderna, ao

⁶⁶ Esta se contrapõe à profissionalização do 2º. grau (Lei no. 5692/71), que corresponde ao adestramento para determinada habilidade, bem como ao sentido literal da palavra, que corresponde à totalidade de técnicas diferentes.

compreender que este projeto social e educativo fragmenta o homem, o conhecimento e o trabalho.

A centralidade da categoria trabalho se justifica por ser esta a categoria que define a existência humana e é por meio desta atividade que o homem age sobre a natureza, estabelecendo as condições necessárias a sua subsistência. Como modo de produção, este também determina toda a organização social e, conseqüentemente, a educacional.

Sendo assim, a escola fundamental e média politécnica deve guiar-se pelo princípio e fundamentos do trabalho, direta ou indiretamente, em outras palavras, de maneira implícita ou explícita.

QUADRO 05 - O TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, SEGUNDO A ESCOLA POLITÉCNICA*

EDUCAÇÃO BÁSICA	TRABALHO
Ensino Fundamental	Aparece de forma implícita. Nesse nível, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida em sociedade. A escola se constitui basicamente como um mecanismo. Um instrumento por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais.
Ensino Médio	Aparece de maneira explícita. A questão do trabalho, como condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por conseqüência, também o modo como a escola se organiza. Trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna – a politécnica.

* Fonte: Quadro elaborado pela autora com amparo nas contribuições de Saviani (2003, 136).

Este projeto educativo e político pedagógico apresenta o trabalho como categoria central no ensino e na pesquisa, bem como no trabalho social real, por meio de práticas sociais e produtivas. Entre os desafios que se apontam estão: a) a articulação com o objetivo da escola – que esteja presente em todos os componentes curriculares e em cada um dos profissionais; b) a reorganização do trabalho na escola, de modo que a fragmentação do homem, do conhecimento e do trabalho seja enfrentada; e c) a relação entre os objetivos e os instrumentos de avaliação internos e externos.

Em suma, por meio deste projeto,

Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que

se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.(SAVIANI, 2003, 140).

Este movimento, no entanto, foi progressivamente perdendo forças, tanto no Legislativo como na sociedade civil, e foi atropelado pelo Governo com o Decreto nº. 2.208/1997 e a Portaria no. 646/97, que regulamentavam formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, justificando a necessidade do mercado. O Decreto estabelecia que *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.* (Art 2º). Seus desdobramentos buscavam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e da produção flexível (FRIGOTTO, 2005), atendendo às diretrizes dos organismos multilaterais em ampliar ao máximo os cursos técnicos.

A real intencionalidade desta política explicitada na reestruturação física e curricular do ensino médio nacional e cearense é a privatização, *a priori*, da educação profissional nos níveis básico e técnico, por meio de parcerias com instituições governamentais (estaduais, municipais e federais) e não governamentais. Os números da matrícula da educação profissional em nível médio explicitam que há demanda e que a rede particular significativamente faz crescer a cada ano a oferta.

TABELA 09 - MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEARÁ, 2005-2006)*

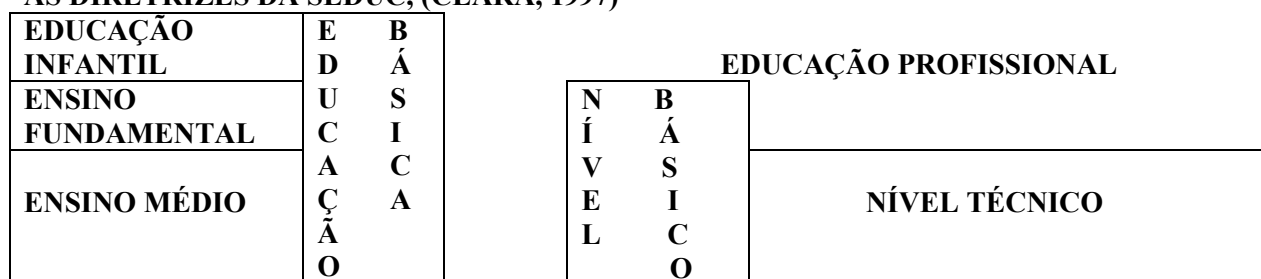
Dependência Administrativa	MATRÍCULA INICIAL									
	Níveis de Ensino									
	Ensino Médio 2005		Ensino Médio 2006		Educação Profissional 2005		Educação Profissional 2006		Total Geral 2005**	Total Geral 2006**
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%		
Estadual	368.751	87,19	373.230	87,84	239	2,72	456	4,05	734.313	711.269
Municipal	1.477	0,35	1.366	0,32	-	-	-	-	1.806.799	1.771.416
Federal	2.469	0,58	2.211	0,52	2.806	31,97	2.420	21,49	5.874	5.282
Particular	50.216	11,87	48.110	11,32	5.731	65,30	8.386	74,46	398.490	392.497
Total	422.913	100,00	424.917	100,00	8.776	100,00	11.262	100,00	2.945.476	2.880.464

* Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2007. ** Incluindo a matrícula na educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. (grifos nossos).

Em 2001, a rede privada de educação profissional no Ceará contava com 2.309 matrículas. Em 2006, esta matrícula praticamente quadruplicou, sinalizando que há efetivamente demanda a ser atendida e que o Estado se ausentou desta responsabilidade.

As escolas públicas de ensino médio profissionalizante praticamente foram extintas, com exceção do Instituto de Educação do Ceará – IEC, da rede estadual, e do Centro de Educação Tecnológica – CEFET, rede federal. Esta reorganização na escola de ensino médio cearense reflete a leitura direcionada da legislação, inclusive dos governos federal e estadual da época. Segundo a SEDUC, *A LDB, quando trata do ensino profissional, aponta para o caminho do ensino profissionalizante mas, desta feita, descolado do Ensino Médio, ou seja, são agora duas estruturas de ensino que se articulam e se complementam* (CEARÁ, POLÍTICA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO, 1997, 18).

GRÁFICO 03 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL, SEGUNDO AS DIRETRIZES DA SEDUC, (CEARÁ, 1997)*



Fonte: Documento Preliminar (CEARÁ, POLÍTICA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO, 1997).

Deste modo, a fragmentação da função social da escola média e a privatização da educação profissional, pela oferta concomitante ou posterior em instituições parceiras, refletem as seguintes orientações da Secretaria:

- Extinção do ensino profissionalizante como parte do ensino médio, de forma gradual, iniciando em 1998 com a nucleação das escolas que oferecem tal modalidade de ensino, inclusive o Magistério.[...].
- Continuidade do ensino profissionalizante – magistério – com a garantia da matrícula na 1ª. série até o ano 2000, ficando assim sua extinção prevista para o ano 2003.
- [...] (SEDUC, POLÍTICA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO, 1997, 19-20).

Esta reorganização do ensino médio e da educação profissional como dois blocos independentes na formação do jovem reflete, entre outras orientações externas, os encontros das cúpulas das Américas, que propõem a relação entre educação e trabalho, além da privatização com a diversificação da oferta, um projeto pedagógico.

QUADRO 06 - CUADRO COMPARATIVO DE LOS MANDATOS DE LAS TRES CUMBRES REALIZADAS*

Ejes	1ª. Cumbre Miami, 1994	2ª. Cumbre Chile, 1998	3ª. Cumbre Québec, 2001
Educación y trabajo	• Capacitación profesional de los trabajadores; • <u>Educación más pertinentes a las necesidades del mercado;</u> • Programas para mejorar la capacitación de los recursos humanos.	• Fortalecer la educación y capacitación para el mundo del trabajo; • Creación de mecanismos para certificación de competencias laborales; • <u>Desarrollo de habilidades empresariales asociadas a la capacidad de emprender,</u> com el fin de contar com uma maior quantidade de opções de empleabilidad.	• <u>Assegurar que la educación secundaria responda a um mercado de trabajo em constante evolução</u> mediante: → la diversificación de programas y experiencias com <u>métodos de enseñanza nuevos y más flexibles;</u> → énfasis em la ciência y la tecnología, nuevas tecnologías de información y comunicación; → mecanismos para la certificación de las habilidades adquiridas; → formación profesional: promover el <u>aprendizaje permanente,</u> certificando las competencias adquiridas en contextos laborales.

* Fonte: FELDFEBER y SAFORCADA (2005, 210). (Grifos nossos).

Esta relação entre educação e trabalho, no decorrer da década de 1990, delineia o novo projeto educativo desta etapa da educação básica. A formação do *novo tipo de trabalhador*, em perfeita sintonia com as demandas do modo de produção flexível, prescreve o adestramento e treinamento na formação do cidadão produtivo, adaptável, flexível, autônomo, criativo e capaz de lidar com a incerteza e de identificar e resolver problemas.

O projeto da classe dominante para a educação na transição do século XXI demanda a ampliação do nível de escolarização dos trabalhadores e, conseqüentemente, a do conhecimento. Contraditoriamente, a sociedade capitalista se sustenta na propriedade privada dos meios de produção e da ciência, de onde surge a indagação: como repartir novamente o conhecimento⁶⁷, tendo em vista que a formação fragmentada pautada nos modos de fazer e na “disciplinarização” não dá mais conta da demanda do processo produtivo?

Adam Smith respondeu a essa indagação com a célebre frase [...] *instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas*. Deste modo, [...] *a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos*

⁶⁷ Segundo Ciavatta (2005, 86), *Historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo.*

trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos e devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003, 137).

Atualmente, esta contradição é acirrada, pois considera-se que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de educação escolar, bem como não é possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral (KUENZER, 2007), em consonância com a afirmação e divulgação da sociedade da informação ou do conhecimento⁶⁸.

Desta feita, emergem a LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1997) e o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (1998), que traduzem o novo modelo de racionalização pedagógica, articulando a formação cidadã e a atividade produtiva, por meio da prática pedagógica fundamentada na “Pedagogia das competências” e na “Pedagogia de projetos”, cujo objetivo [...] *é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade, de maneira a atender as demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade [...]* (KUENZER, 2007, 34).

Neste campo complexo de lutas de classes, o ensino médio passa a ter como finalidade (LDB/96, Art. 35º):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Frutos de embates político-ideológicos, percebem-se avanços significativos e limites, que irão se configurar na consecução desta. Segundo Kuenzer (2007, 39), a novidade em termos de finalidade para toda a educação básica [...] *é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver situações que a prática social*

⁶⁸ A Sociedade da informação, Sociedade do conhecimento ou Nova economia surgiu no fim do século XX com o advento da globalização. É considerada como uma nova Era, quando as transmissões de dados são de baixo custo e as tecnologias de armazenamento são amplamente utilizadas, quando a informação flui a velocidades e em quantidades, antes inimagináveis, assumindo valores políticos, religiosos, sociais, antropológicos, econômicos, fundamentais etc. Caracteriza-se pela aceleração dos processos de produção e disseminação da informação e do conhecimento.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_da_informa%C3%A7%C3%A3o Acessado em 21/03/2008.

e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Vale ressaltar que foi abortada a formação politécnica, presente no primeiro projeto de lei.

A articulação entre a formação cidadã e o mundo de trabalho, explicitada também nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, reflete as demandas da sociedade moderna, pauta da redemocratização nacional, e permite superar a dicotomia entre a racionalidade técnica do mercado e os ideais abstratos da formação humana cidadã.

Nesta relação, Ramos (2002, 134) registra o paradoxo, ao citar Kuenzer, [...] *embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez menos.* Isto porque no projeto educativo em curso as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença e reafirma-se a possibilidade do sucesso individual, haja vista o horizonte comum. As diferenças sociais e econômicas subjetivas e coletivas da classe de origem, em tese, não interferem no destino, no sucesso individual, desde que sejam feitas as escolhas certas, que se cumpra o projeto de vida.

Diluem-se, então, todas as possibilidades da elaboração coletiva, da transformação social, de politização, negociação e reivindicações que transcendam o individualismo, a competição, a mercadoria, os parâmetros tecnicamente estabelecidos. Segundo Ramos (2002, 140), *Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo valores que permitam uma sociabilidade pacífica [...].*

No que diz respeito ao mundo do trabalho, este pode ser abordado como contexto e como princípio educativo do capital e do trabalhador. Como contexto, o trabalho se constitui como a mais importante experiência curricular, pois é necessária a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Como princípio educativo, o trabalho nas relações capitalistas compreende que o sujeito é o capital e o objeto é o homem. Deste modo, neste projeto educativo, o trabalho não é estudado como objeto, ou seja, a partir do processo de trabalho, do produto, da relação com o outro ser genérico e consigo mesmo.

Inversamente, na perspectiva do trabalhador, o desafio implica superar essa visão utilitarista e desumana, situando o homem como sujeito histórico que, coletivamente, é capaz de transformar essas relações e constituir um outro mundo (RAMOS, 2002).

Diante dos novos desafios sociais da sociedade da informação e do modo de produção flexível ou das contradições e desrealização humana presentes, é possível perceber o consenso mundial em torno da ruptura necessária com o projeto educativo burguês do século XX. A educação escolar perpassa a lógica da submissão, seguida da *instrução em doses*

homeopáticas por meio da disciplinarização e dos modos de fazer, ou seja, da aplicação de técnicas e instrumentais para uma formação que articule conhecimentos, atitudes e comportamentos com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicacionais e criativas.

Entre as competências e habilidade previstas, a capacidade de aprender é decisiva para a adaptação do homem ao mundo produtivo em constante mutação. Estas mudanças impõem a incorporação das premissas, ou seja, dos quatro pilares da educação, apontados pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea. Esta relação é explicitada no quadro 7.

QUADRO 07 - RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO - DCNEM E OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO*

PRINCÍPIOS DA DCNEM	DEFINIÇÃO	COMPETÊNCIAS	4 PILARES DA EDUCAÇÃO (UNESCO / MEC, 2006)
ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE	• Permite estimular à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo fazer bem feito etc;	• Capacidade de construir identidades que suportem a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;	APRENDER A CONHECER (Educação Básica) APRENDER A FAZER (Educação Profissional)
POLÍTICA DE IGUALDADE	• Reconhece os direitos humanos; • Exercício dos direitos e deveres da cidadania;	• Capacidade de participar, de se solidarizar e de respeito e senso de responsabilidade pelo o outro e pelo público;	APRENDER A CONVIVER
ÉTICA DA IDENTIDADE	• Reconhece a identidade própria; • Autonomia; • Capacidade intelectual que possibilite sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas.	• Capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.	APRENDER A SER

*Fonte: Ramos (2002, 131-132).

Esta relação direta entre duas diretrizes, uma nacional e outra internacional, reflete o acordo hegemônico em torno da necessidade de mudança na organização social e, consequentemente, educacional, entre:

- 1) los neoliberales que, encarnados em fundaciones y think tanks que proliferon a partir de los '90 fortaleciendo sus vínculos tanto com sectores económicos como gubernamentales, siguen propugnando um modelo de mercado;
- 2) sectores empresariales (particularmente las grandes empresas norteamericanas “vendedoras” de tecnologia);
- 3) la tecnocracia, es decir, los técnicos ministeriales y de los OI que siguen vendiendo los paquetes de reforma (agente que además, deben garantizarse su supervivencia, de modo que sustentam con convencimiento el tono de su verdad incuestionable de algunos de los preceptos que se expresan em los compromisos asumidos em el ámbito de los OI en general y de las Cumbres em particular; y
- 4) sectores gubernamentales y no gubernamentales que abogan por formas de democratización que no impliquen políticas de redistribución, por lo que el énfasis está puesto en la gobernabilidad y la seguridad (FELDFEBER Y SANFORCADA, 2005,167-168). (Grifos nossos).

Evidenciamos, deste modo, a sintonia ideológica entre liberais, empresários, tecnocratas, governos e organizações não-governamentais no *novo* projeto de sociedade e de educação. Estes dão continuidade a acumulação de capital por alguns frente à pobreza, a miséria intelectual e econômica da maioria.

Como nos ensina Marx, no entanto, a história é contraditória e fruto de embates políticos e ideológicos. Depois de dois anos de debate sobre a revogação do Decreto no.2.208/1997 no primeiro Governo Lula, a luta culmina com a aprovação do Decreto nº. 5.5145/2004. Este último reflete a travessia contraditória que cria possibilidades do ensino médio integrado, unitário e politécnico.

Este é um documento híbrido, que resguarda os interesses da iniciativa privada, permeada pela modernização conservadora. Ao flexibilizar o atendimento na modalidade integrada, concomitante ou posterior, o Governo atende aos anseios da iniciativa privada de transformar educação em mercadoria.

No que diz respeito à recuperação da unidade do ensino médio profissionalizante, a legislação atende ao movimento social organizado, principalmente em torno dos centros federais de educação tecnológica – CEFET, e entretanto, este movimento para se consolidar nesta e nas demais esferas do Estado deve ser intermediado por políticas educacionais. Nos últimos anos, podemos perceber um investimento crescente do Governo federal nos CEFET, no entanto, não se pode ainda destacar se a ênfase está na expansão do ensino médio técnico ou no ensino superior tecnológico, que atende a outra demanda do mercado.

Em estreita relação com a LDB/96, PCN/97 e o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará - PDS/1999-2002, o Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense (1999-2003) estabeleceu cinco eixos prioritários e, entre eles, o *Novo ensino médio*, tendo como foco a expansão e a melhoria do ensino público e a *Educação, cidadania e trabalho*, com foco na educação profissional. O ensino médio passa a ser objeto sistemático de preocupação da rede estadual de ensino, principalmente com o rápido processo de municipalização do ensino fundamental no Ceará.

A política educacional para o Ensino Médio no Ceará, no documento preliminar (1997), redefine a função social⁶⁹ de uma escola que prepara para a continuidade nos estudos em nível superior ou uma escola que profissionaliza para uma educação que enfatiza a formação geral do estudante. O ensino médio passa então a ser reconhecido e concebido como educação geral. Esta

Aponta para a formação de novos profissionais possuidores de uma sólida base educacional que lhe proporciona a **Educação Geral, sem ser generalista, e uma Educação Aplicada, sem cair nas malhas da Educação Profissionalizante.**

Entende-se por EDUCAÇÃO GERAL a que é capaz de garantir ao indivíduo a possibilidade de desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e habilidades básicas para exercer seu papel como cidadão e como produtor de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de um amplo campo que envolve o APRENDER A APRENDER, o APRENDER A CONVIVER, o APRENDER A FAZER, o APRENDER A SER e o APRENDER A CONHECER (p. 14). (Grifos nossos).

Como podemos perceber, a diretriz local reafirma os princípios “planetarizados” da UNESCO e do PCN. Desta forma, pretendia ainda universalizar o ensino médio gradativamente, mediante a racionalização e o aproveitamento dos espaços físicos e da criação de LICEUs, reconhecidos como escolas de jovens.

Concluimos esta parte da pesquisa, parafraseando Popkewitz (1997), para quem a reforma é entendida como parte do processo de regulação social. Entre reformas e políticas, entre disputas teórico-ideológicas e interesses de classes sociais, emerge o projeto educativo nacional do ensino médio.

⁶⁹ A função social da escola no Ceará explicitada nos documentos legais, como a Constituição do Estado do Ceará, promulgada em 1989 que estabelece: Art. 215 - *A educação, baseada nos princípios democráticos, [...] é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:[...]; II – formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes de compreender os direitos e deveres da pessoa, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos da sociedade; [...]* (CEARÁ, 1989, 182-183).

Os elementos históricos da educação brasileira, revisitados, nos apresentam caminhos contraditórios que delineiam o projeto educativo da classe burguesa, inicialmente transplantado da Europa, depois marcado pela influência ianque e a tentativa de intelectuais liberais brasileiros em transformar a escola conservadora, tradicional, na escola nova, sem, contudo, mudar os seus objetivos e finalidades. Com a necessidade de ampliação do sistema capitalista e o processo de industrialização nacional no início do século XX, a educação passa a adotar como referência o modo de produção, em massa da indústria e as teorias da Administração científica. Este movimento promove a *mineralização* das escolas, homogeneizando processos, projetos e pessoas. Atendendo a necessidade de perpetuação do sistema capitalista diante das crises cíclicas, evidenciamos a reorganização do modo de produção e a formação de um *novo* tipo de trabalhador, o flexível.

A universalização do ensino fundamental pode ser considerada como excludente, pois a seletividade da educação escolar no Brasil, evidenciada desde os seus primórdios, se expressa hoje, não mais no acesso da matrícula, mas nas condições de permanência e sucesso escolar, pois poucos são os que conseguem chegar ao ensino médio e só parte destes consegue concluir. Além da exclusão da apropriação do saber sistematizado, há a incultação da lógica de subordinação, ao responsabilizar o aluno pelos seus fracassos (FREITAS, 2004).

Paralelo a este processo histórico, no decorrer do século XX, as teorias políticas e educacionais liberais e marxistas formulam dois corpos distintos de formação e atuação humana no meio social. Na transição para o século XXI, alguns asseveram que a teoria marxista se diluiu no ar, para outros perdeu-se um embate, mas a luta continua, pois o verdadeiro significado das lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. De todo modo, há aprendizado na disputa político-ideológica e nos caminhos das tentativas de ruptura com a ordem vigente e a continuidade e aprofundamento do projeto em curso.

Na educação, dois projetos educativos disputam a funcionalidade da escola pública. A proposta da educação politécnica e a autogestão da escola representam os ideais do socialismo, enquanto a teoria do capital humano na educação e a gestão tecnocrática e democrática-liberal sintetizam os interesses do liberalismo.

Com a redemocratização nacional na década de 1980, percebemos a estratégia de adotar o sistema político democrático como procedimento contingente para manutenção do projeto social e educativo liberal. Deste modo, a consolidação do projeto educativo nacional explicita claramente os ideais liberais da formação humana, que justificam as desigualdades sociais como acidentes empíricos. A educação passa a ser considerada como capital e

instrumento da diferenciação de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produtividade e de renda.

As reformas em curso configuram uma reforma da gestão, como acentua Maia (2004) em seu estudo sobre os PCN. A racionalização e a modernização, pautadas no cientificismo, impõem, entre outros, o controle externo e interno do trabalho na escola, a centralidade da gestão nos resultados e nas soluções dos conflitos sociais e das contradições presentes no sistema capitalista. O novo paradigma da gestão pública, em decorrência do modo de produção flexível, apresenta-se como nova face da mesma moeda, que busca manter a acumulação do capital.

A função social da escola, embora mantenha o discurso da formação humana, tende a formar, de um lado, dominados, pessoas para reproduzir o atual sistema, para se inserir no mercado de trabalho como reprodutores e, de outro, dominantes, sujeitos históricos, críticos e criativos que pensam, comandam e governam. A fragmentação do homem, do conhecimento e do trabalho e a privatização da educação profissional em nível médio explicitam o papel da escola no sistema capitalista.

A formação do jovem perpassa desde a formação propedêutica, que negava o trabalho como dimensão formativa, à formação instrumental para o trabalho obrigatória que pretendia formar mão-de-obra qualificada para atender a demanda da indústria nacional e a criação do mercado consumidor. Com a profissionalização em massa, transparecem a dualidade dos projetos educativos da classe burguesa e o projeto desta classe para os pobres. Desta feita, a iniciativa privada no setor educacional mantém seu projeto liberal de cunho propedêutico até os dias atuais. A flexibilização da profissionalização no ensino médio, presente do Decreto no. 5.504/2004, é reconhecida como um documento híbrido, pois atende tanto aos interesses do movimento social organizado como da iniciativa privada.

A conciliação entre a formação propedêutica e o preparo para o ensino superior, presente desde os primeiros passos de constituição do projeto educativo nacional, continua sendo a preocupação precípua da função social da escola de ensino médio. A formação livresca que prepara para a retórica continua negando o gosto pela ciência, pela ação e pelo trabalho.

Neste contexto, surgiram diretrizes “planetarizadas”, formas de organização do trabalho escolar e os referenciais teóricos mudaram, no entanto, permaneceram os mesmos objetivos e, conseqüentemente, as mesmas finalidades (WACHOWICZ, 2001). Questionamos então: se o projeto político-pedagógico da escola de ensino médio consegue resistir a estas

tendências históricas e constituir novas relações e formar o homem pleno, realizado, satisfeito em suas múltiplas dimensões?

Concordamos tanto com Saviani (2005) quanto com Alarcão (2003), ao dizerem que é imperioso mexer na máquina, ou seja, é necessário se reorganizar o trabalho na escola, repensar seus objetivos e fins. Nas palavras de Canário (apud ALARCÃO, 2003, 86), é *um processo de mudança organizacional*.

Urge estar atento, pois mudaram as superfícies, reformaram-se os processos e os portos de chegada, mas os problemas permanecem. Para ilustrar, retomamos a epígrafe deste capítulo, pois, ao invés de consertar a ponte – de enfrentar o problema –, o Prefeito enfatiza o mérito de Nicolau que atravessou nos ombros os colegas durante o ano desvirtua o foco. Em síntese, a nova ordem é muito similar à velha, pois constitui um aprofundamento do liberalismo.

O presente, no entanto, está grávido de contradições, e entre os desafios que se aponta para o início deste século está a realização de projetos escolares mais autônomos, a reorganização do trabalho, ou seja, dos tempos e espaços, em busca da realização pessoal e profissional dos docentes e dos discentes, o que se constitui como objeto de estudo no próximo capítulo, ao adentrarmos na escola estadual cearense de ensino médio.

2ª. PARTE

**GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
LICEU DO MARACANAÚ (2001-2007)**

CAPÍTULO VI

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: tempos escolares em contratempos de mundialização neoliberal (2001-2007)

Inseridos neste movimento histórico, que delineia o projeto educativo do ensino médio, o Estado do Ceará apresenta na transição do século mudanças significativas no que diz respeito à organização do Estado e da educação local.

Até então, a política em todo o Nordeste era gestada pelo e para os interesses dos coronéis. Na década de 1980, inicia-se um movimento de pretensa ruptura desta *velha oligarquia* com a organização do setor empresarial cearense e a elaboração de um Plano de *Mudanças* para o Ceará nos próximos vinte anos, atendendo então aos interesses deste grupo.

A escola pública, neste movimento, se desorganiza com a municipalização do ensino fundamental, por exemplo, e se reorganiza sob diretrizes, princípios e instrumentos que explicitam os fundamentos do projeto em curso.

A promoção do ensino médio passa a ser o foco da atuação específica do Estado, haja vista que este passa a cooperar técnica e financeiramente com os municípios na garantia do princípio constitucional do acesso ao ensino fundamental obrigatório. Entre os desafios postos para o ensino médio, está a ampliação do acesso, a definição de um projeto pedagógico, a reorganização do trabalho docente, haja vista a promoção da educação de qualidade.

Quanto ao acesso, a UNESCO (2001), entre as orientações “planetarizadas” para o setor, estabelece que o Estado tenha que garantir o acesso àqueles que procuram, portanto, esta etapa não seria considerada como direito social. Contraditoriamente, a *sociedade do conhecimento* impõe a necessidade da ampliação da escolarização, inclusive a formação em nível ensino superior.

A reestruturação no modo de produção articulada aos fenômenos citados, globalização, mundialização e “planetarização” – demanda a formação de um *novo tipo de trabalhador* (KUENZER, 1998). Em meio ao duelo entre a produção e a formação de intelectuais e operários, a escola de ensino médio continua a atender o projeto social da burguesia, seja na formação instrumental para o trabalho, seja na preparação para a continuidade dos estudos superiores.

Deste modo, as diretrizes governamentais que orientam o trabalho na escola estadual do Ceará na transição para o século XXI (1987-2007) e a gestão do Liceu do Maracanaú como uma escola que pensa, concebe e avalia, se constituem como objeto de análise do sub-capítulo 6.2. A gestão do projeto político-pedagógico, enfatizando a formação do jovem e os

referenciais teóricos e metodológicos na reorganização do trabalho na escola, é analisada no capítulo sete.

Permeada pela tendência histórica de *mineralização* das escolas, ou seja, de padronização do trabalho e desintegração da identidade da instituição e das pessoas, o Liceu do Maracanaú destaca-se como escola que concebeu um projeto pedagógico diferenciado e que alcança bons resultados. Amparada pela LDB/96, a gestão da escola reorganizou o trabalho educativo, entretanto, neste movimento de inovação e reprodução, houve resistências internas e externas que justificam a importância da análise, na perspectiva de aprender com a caminhada e de desvelar a finalidade da formação do jovem nessa unidade.

O enfrentamento da exclusão social e do conhecimento na formação do jovem é a preocupação central desta escola e é o que justifica a sua existência. Cientes da demanda do mercado na formação do *novo tipo de trabalhador*, a escola articula diferentes referenciais na formulação do seu projeto pedagógico.

Inserida no âmbito que impõe o projeto da classe burguesa como referência para a ascensão social e a inserção no mundo do trabalho, o Liceu mantém a função social propedêutica, que prepara para a continuidade nos estudos superiores. A conciliação, todavia, entre a formação humana clássica e a ciência em nível médio, promovida na Europa desde 1500 no movimento da Reforma Protestante, é possível por meio da reorganização do trabalho educativo.

A reorganização do trabalho educativo está fundamentada em sólidos referenciais teóricos e metodológicos. A escola se apropria das contradições inerentes ao sistema educacional e sistematiza alternativa ao modelo *único*.

CAPÍTULO 6.1

O projeto educativo do Ceará das *mudanças*: diretrizes centrais da política educacional na transição do século (1987-2007)

Na década de 1980 o governo Gonzaga Mota⁷⁰ (1983-1986) inicia a abertura de um espaço institucional para estabelecer a base de uma reorganização, ao buscar diálogo político com importante segmento econômico-social – o empresariado – em contraposição às práticas coronelistas. O clientelismo, marca da política coronelista, dá lugar à competência técnica.

⁷⁰ No segundo governo de Virgílio Távora, Gonzaga Mota foi Secretário de Planejamento e sua candidatura ao governo do Estado foi indicada pelos coronéis, de acordo com os jovens empresários.

Em tempos de transição para o século XXI, um grupo formado por jovens empresários passou, por meio do CIC – Centro Industrial do Ceará, a estender sua atuação sobre a sociedade com um ‘novo’ projeto para o Ceará baseado na ideologia modernizante (MENEZES, 2001,115). Este projeto até hoje continua no poder em sucessivas gestões, são elas: Tasso Jereissati (1987-1990), Ciro Gomes (1991-1994), Tasso Jereissati (1995-2002), Lúcio Alcântara (2003-2006) e Cid Gomes (2007-).

Estes governos das *Mudanças* passam a instaurar reformas passivas, conciliadas por cima, e permeadas dos grandes consensos educacionais, mediante um ‘novo’ projeto político e educativo. Novo, embora tenha mantido relações cordiais, para não falar, estreita, com os antigos coronéis (MENEZES, 2001). No Plano de Mudanças (1987,63), procurava-se promover [...] *maior oferta de educação básica a toda a comunidade escolarizável, formando-a para o trabalho, para a participação comunitária; e para o exercício da cidadania, através da democracia.*

Confere-se, ainda, ênfase no papel da escola, mas não se explicita o papel do Estado com relação a esta. Ramos (2004, 93) considera que *É como se a escola por si só tivesse que se suprir e atender aos anseios, bem como resolver os problemas que afligem a comunidade. [...] a escola é tomada como um padrão, que é proposto como um fundamento partilhado entre o Estado e a sociedade [...].* A reestruturação do Estado, o redimensionamento do projeto educativo e político-pedagógico e a organização do trabalho escolar são algumas transformações analisadas nesta parte da pesquisa.

Albuquerque (1997, 197) registra o fato de que, nestes governos, a pouca atenção dada ao ensino médio, em razão de prioridade em racionalizar a máquina administrativa⁷¹, entre outros, incide na

[...] na baixa qualidade do ensino; não atendimento da demanda, com 92,7% da clientela de 15 a 19 anos fora da escola; falta de racionalização na distribuição de vagas; cursos não condizentes com as potencialidades e necessidades regionais; precariedade da formação profissionalizante; elevado índice de evasão% [...].

Após o primeiro governo Tasso (1987-1989), Ciro Gomes (1990-1994) foi eleito pelo PSDB, dando continuidade às mudanças. É neste contexto que o Estado passou a ser compreendido como indutor de desenvolvimento e avaliador, seguindo as diretrizes para [...]

⁷¹ No afã de sanear as contas públicas, [os governos Tasso/Ciro] demitiram professores sem uma análise rigorosa da realidade educacional, gerando carências para, no momento posterior, admitir professores na forma precarizada de trabalho temporário, [...], o governo negou-se de forma intransigente a dialogar sobre as

contribuir para o crescimento econômico o mais equilibrado do ponto de vista da distribuição pessoal e espacial de renda: ensinar a modernização e a competitividade das atividades econômicas, sem prejudicar o meio ambiente: apoiar o desenvolvimento da cidadania. (CEARÁ apud VIEIRA: 2001,117-118).

No âmbito da educação, o governo Ciro Gomes, por meio do projeto *Escola Pública: A Revolução de uma Geração* (1991-1994), assegura que *lugar de criança é na escola*, com base nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e inicia a discussão do fazer *democrático*, principalmente em torno da autonomia da escola e da participação da comunidade. Entre as ações estratégicas, visando à descentralização em bases modernas e democráticas, consta a ***Transformação do processo de gerência da rede escolar, garantindo autonomia administrativa e o máximo de autonomia financeira a cada escola e instituindo mecanismo de avaliação dos resultados; [...]***. (CEARÁ: ESCOLA PÚBLICA: A REVOLUÇÃO: 1991, 07). (Grifos nossos).

O discurso sobre autonomia pautava-se apenas no aspecto administrativo-financeiro, eximindo-se do pedagógico e das suas relações intraextra escola. Esta desconcentração⁷², de responsabilidade na gestão pública, explicita a racionalidade administrativa em curso articulada com procedimentos ditos democráticos. Contraditoriamente, esse governo foi considerado autoritário, seja na elaboração das políticas especialistas, desequilíbrio da mediação direta com a sociedade civil e na ausência de flexibilidade na imposição do Censo do Magistério e da nova proposta pedagógica. Segundo Albuquerque (1997), [...] *pela falta de flexibilidade, conceito tão caro às relações contemporâneas, perdeu a escola pública um momento de renovação*. Ao mesmo tempo, observa-se um acréscimo significativo na matrícula do ensino médio, de 199.116 em 1990 para 273.706 em 1994.

Ciente destes limites, Tasso Jereissati, em seu discurso de posse (1995), logo propõe a nova agenda. *Se o resultado até aqui foram satisfatórios, em termos de retomada do crescimento econômico e de reorganização do Estado, ainda resta muito a ser feito, particularmente no tocante à questão social* (1995:3). O governo reconhece que, entre outros setores, a educação foi alvo de um verdadeiro desastre.

Como estratégia desse modo de governar, foram obscurecidas as verdadeiras causas que sempre comprometeram a educação pública, mesmo tendo sido elas já identificadas por Ciro Gomes na gestão anterior:

mudanças implementadas, dentre estas, a universalização do telensino para todo o Estado apesar da resistência dos pais e dos professores. (MENEZES, 2001,120-121).

⁷² Concordamos com Valerien (2000:79), quando diz que a transferência de tarefas e de responsabilidades é desconcentração e a transferência do poder de decisão é descentralização.

Não tem sido por falta de diagnóstico e de planos que os problemas educacionais permanecem sem solução, mas antes pela ausência de uma determinação política para eleger a educação como prioridade e a criança como centro da obra educativa. **Nos documentos oficiais, freqüentemente, estão previstas tantas ações que as administrações se perdem no emaranhado de problemas. Se tudo é prioritário, os recursos, além de insuficientes, são pulverizados e a escola permanece à mercê do empenho e da capacidade de dirigentes,** cuja ação, não raro, é marcada pela descontinuidade e nem sempre reflete um compromisso com a coisa pública.(CEARÁ: ESCOLA PÚBLICA: A REVOLUÇÃO DE UMA GERAÇÃO, 1991,03). (Grifos nossos).

A educação, com efeito, passa a ser compreendida como área estratégica para atender a prioridade absoluta deste governo, que é [...] *melhorar a qualidade de vida do cearense, garantindo-lhes condições mínimas de cidadania* (PDS - Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995/98), que se contradiz com o princípio constitucional federal que busca a cidadania plena, bem como a realização completa da pessoa humana.

Era necessário reverter o *sentimento coletivo de desesperança com a Educação* (CEARÁ: SÉRIE EDUCAÇÃO 95/98 nº1: 02), assim como unificar⁷³ a Secretaria de Educação Básica. Esse governo inovou no setor educacional, regulamentando os dispositivos constitucionais e implementando práticas democráticas no cotidiano escolar.

O projeto político desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará “*Todos pela Educação de Qualidade para Todos 95/98*” identificou como instâncias fundamentais o Estado, o município e a escola. Tomando a **escola como ponto de partida e de chegada**, com a definição de seu projeto político-pedagógico, o município passa a ser considerado o segundo elo mais próximo da população e, portanto, mais sensível às suas necessidades educacionais, *devendo gradativamente assumir a responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental*, e o terceiro e último elo da corrente o Estado, como indutor, ao definir políticas educacionais, mas acrescentam-se duas novas funções: a de coordenar a cooperação e a de avaliar institucionalmente. Portanto, para desempenhar suas funções, ele deverá *manter um sistema de informações educacionais capaz de coletar, processar, analisar e propor medidas oportunas*. (CEARÁ: SÉRIE EDUCAÇÃO 95/98 nº. 1, 04). (Grifos nossos).

⁷³ Como Maria Luiza B. Chaves reconhece, a sua gestão na Secretaria de Educação (1991/1994) contou com *A inteligência, experiência e boa vontade da maioria dos funcionários* (CEARÁ: Relatório de Atividades 1991-1994, 01).(Grifos nossos). Tasso Jereissati, então, convidou o professor Antenor Napolini, natural de Santa Catarina, mas que morava no Ceará há cerca de dez anos como representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, para assumir a SEDUC.

Para tanto, a SEDUC preconiza a gestão colegiada *como estratégia de ação, entende que garantir uma educação de qualidade para todos pressupõe a construção de relações democráticas no interior de cada escola.* (CEARÁ: PDS/SEDUC 95/98:05). (Grifos nossos), dando assim unidade ao projeto idealizado e, ainda, ratifica ao complementar que esta gestão colegiada

[...] implica num processo de aprendizagem político e organizacional tanto para os professores/diretores como para os alunos, seus pais e a própria população, pois terão que assumir responsabilidades enquanto dirigentes técnicos e políticos, conviver com pontos-de-vista diferenciados, comprometer-se com o projeto pedagógico da escola onde estão inseridos. (CEARÁ, PDS/SEDUC 95/98, 05). (Grifos nossos).

O instrumental central de orientação do trabalho da escola, portanto, da gestão escolar, é o projeto político-pedagógico - PPP, preconizado pela LDB/96 e fortalecido nas diretrizes educacionais do *Governo das Mudanças* (1987-2006) até meados de 1997. Desde então, ele tem sido redimensionado, em consonância com as diretrizes nacionais implementadas pelo FUNDESCOLA, num instrumento técnico de programação das ações da escola, como o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (1998), Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB (2001), seguido da Gestão Integrada da Escola – GIDE (2005).

A diferença entre projeto e plano é registrada por Gadotti (1994, 21), ao proferir palestra durante a Conferência Nacional Educação para Todos (1993):

[...] frequentemente se confunde projeto com plano [...]. O plano fica sempre no campo do instituído, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído. Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. [...] Um projeto sempre confronta o instituído com o instituinte. Não se levanta um projeto sem direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico é também político. E, por isso mesmo, sempre um projeto inconcluso, uma etapa em direção de uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (Apud ALBUQUERQUE, 2005, 147-148).

Contraditoriamente, a prática vivenciada do PPP na escola estadual aponta a visão reducionista do PPP, [...] *alimentada pela não priorização do PPP pelos órgãos centrais e intermediários do sistema educacional, expressa na precariedade do suporte ofertado, do qual o apoio técnico-pedagógico dado pelo SAP (Sistema de Acompanhamento Pedagógico)⁷⁴ é emblemático.* (ALBUQUERQUE, 2005, 154).

⁷⁴ O SAP foi implementado em 1996 com o objetivo de acompanhar as ações da gestão e de ensino com vistas à melhoria da qualidade do ensino; no entanto, suas ações pouco ensejaram, no sentido prático, a escola a fazer o seu PPP, por não ter assegurado ações situações concretas de aprendizagem para a viabilização deste instrumental junto à comunidade escolar (ALBUQUERQUE, 2005).

Sendo assim, outro instrumento de planejamento é adotado concomitantemente em 1998 no Ceará – o PDE. Este pressupõe que ele instrumentalize a escola e assegure que as condições concretas para a sua autonomia e a solução dos problemas educacionais, como permanência e sucesso escolar. Na implementação desta política, no entanto, a escola cita que a SEDUC exigia, inicialmente, os dois documentos, PPP e PDE, de modo que, ora eles eram vistos como complementares, similares, dificultando tanto o processo de elaboração, pela necessidade de se cumprir com as datas estipuladas pelo sistema, quanto a continuidade. Como o PDE pressupunha ações concretas, viabilizadas com recursos financeiros, e contava com assessoria técnica, seus resultados apontam melhorias no plano material e na realização das atividades extra-curriculares, mas, quanto aos indicadores de aprendizagem,⁷⁵ os problemas se aprofundaram. Conforme registra o diretor de uma escola estadual (apud ALBUQUERQUE, 2005, 171),

Temos tudo nessa escola de material permanente. Mas não vejo muitos avanços pedagógicos. Estou vendo os resultados da avaliação e vergonhosamente a escola em peso está reprovada. Estão todos abaixo da média. **No pedagógico eu não estou vendo melhora.** Recentemente fizemos uma avaliação ao nosso modo. Nessas avaliações descobrimos que a escola em peso está mal. A área de linguagem e códigos não avança. É tudo no empurrão. **O rendimento é insatisfatório.** Vejo que **estamos bem nas atividades extra-curriculares.** **A escola é uma festa.** A parte de equipamentos permanente estamos muitos bem. A partir do PDE a escola tem retroprojeto, impressora, scanner, microfone sem fio. A contradição que estamos vendo é que o PDE tem como objetivo melhorar a aprendizagem do aluno e todas as atividades tem que ser em função do pedagógico. No pedagógico não estamos avançando mesmo. **O material que adquirimos com recursos do PDE é todo guardado, os professores não conseguem usar.** Eu comprei um kit e material de ciências - esqueletos, ossos, órgãos. E não sai da caixa. Nos temos milhões de jogos pedagógicos por área, mas não são utilizados. O nó da escola está na qualificação de nossos professores. E olhe que estão todos com pós-graduação. Mas não sei como chegaram lá e nem para quê? Porque os que conheço aqui na escola eles não mudaram de postura em nada. (D – ESCOLA JAÇANÁ). (Grifos da autora).

As mudanças na aprendizagem não ocorreram, em razão, do caráter diretivo deste instrumento, entre outros motivos, que restringe a autonomia da escola, embora esteja permeada no discurso político da *Escola como ponto de partida*, bem como ao não tocar em questões cruciais, como trabalho docente e organização do trabalho na escola, reforçando a centralidade do papel do diretor.

⁷⁵ No Plano de Desenvolvimento Sustentável (1999-2002) havia a intencionalidade de melhorar estes indicadores, inclusive com a meta de se inserir, naquilo que se convencionou como G-7, as sete melhores redes estaduais de ensino no Brasil; contudo, esta expectativa não se concretiza, pois, após os animadores resultados

Esta idéia de organização reflete a gestão tecnocrática, sintetizada no *novo paradigma de gestão pública* (BALL, 2001, 104), onde a figura central é do gestor. Para Ramos (2004, 131),

[...] o diretor que é responsável pelo sucesso será, também, responsável pelo fracasso. Como as condições reais não são favoráveis [...], o fracasso é quase inevitável. Nessa forma, o fracasso da escola (instituição) aparecerá como fracasso individual (diretor) ou do coletivo restrito (núcleo gestor/conselho escolar) e nunca como fracasso do sistema que, assim, se preserva.

Desta forma, a Secretaria de Educação responsabiliza a gestão escolar. A diretriz política de articular a dimensão pedagógica a processos da gestão estratégica é mantida nos governos subsequentes e aprofundadas com a implementação do PDE, do PMMEB⁷⁶ e, em seguida, da GIDE.

Segundo Aquino (2007, 42),

Enquanto o PPP se caracteriza como o eixo central que norteia a concepção da escola, uma vez que é com ele que se delinea a visão de sociedade, homem, educação que se pretende, o PDE e o PMMEB são vistos como instrumentos gerenciais que disponibilizam ferramentas para a escola, estando o primeiro focalizado na gestão estratégica e o segundo na melhoria contínua e na gestão de resultados. A GIDE surge na tentativa de integrar o PPP, PDE e o PMMEB em um único instrumento pedagógico, estratégico e gerencial.

Este instrumento foi implementado nas escolas cearenses no ano de 2005, como documento que sistematiza os demais e mantendo a concepção tecnicista, agora aprofundada pelas contribuições da qualidade total e do planejamento estratégico. Na elaboração do instrumental, houve um estudo comparativo com os inúmeros instrumentos de planejamento que eram impostos à escola, seja na perspectiva de organização do trabalho escolar, como o projeto político-pedagógico ou na relação ao aporte de recursos financeiros.

A mudança nos instrumentais de planejamento da escola, ou seja, do PPP para a GIDE, reflete a *mineralização das escolas*. O Conselho Educação do Ceará - CEC registra que [...] *os inúmeros formulários da GIDE, apesar de bem organizados e repletos de informação, ainda não conseguem expressar de forma mais articulada e com a consistência a que se propõem o projeto da escola e a melhoria da qualidade do ensino*. (CEARÁ, CEC, Parecer no. 053/2007, p.03).

alcançados no SAEB em 1997, os anos subsequentes foram de constante e progressivo decréscimo no desempenho dos estudantes (ALBUQUERQUE, 2005).

⁷⁶ O PMMEB surge como ferramenta da gestão voltada para resultados e em 2001 como fruto da parceria entre o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e a Fundação Brava de Consultoria. A concepção tecnicista se aprofunda na gestão estratégica da qualidade total e visou atingir maior eficiência.

Concordamos com Albuquerque (2005), para quem a lógica do planejamento, tanto no sistema quanto na escola, é reduzida à sistematização de demandas imediatas em função dos recursos, com ênfase na programação.

No final da década de 1990, nos dois governos Tasso (1995-1998/1999-2001), é finalmente garantida a universalização do ensino fundamental, por meio da municipalização e do FUNDEF/96 (Ver apêndice 6, tabela 18). Quanto ao ensino médio, a atenção da política educacional se volta para a sua expansão com a construção de Liceus em todo o Estado do Ceará. Segundo o Secretário de Educação, a concepção destas escolas [...] *não representam uma volta ao passado [...] deverão perseguir padrões de qualidade compatíveis com as necessidades de escolarização do século XXI, incorporando os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO [...]. Oferecendo uma base sólida de educação geral.* (Apud ALBUQUERQUE, 1997, 203).

O projeto do Governo Lúcio Alcântara (2003-2006) *Escola melhor, Vida melhor* consolida o reordenamento da rede de atendimento com a municipalização do ensino fundamental e a modernização dos processos da gestão com o instrumental de monitoramento do planejamento, dos processos e resultados da escola – Gestão Integrada da Escola - GIDE. Consequentemente, a SEDUC passa a desenvolver políticas direcionadas para o ensino médio, como a formação de professores especialistas, e dá continuidade ao movimento de ampliação do acesso a esta etapa da educação básica.

Para ilustrar a reorganização da rede, em Maracanaú havia, até a década de 1980, apenas uma escola que atendia ao ensino médio no noturno. Na década de 1990, o Estado começa a incentivar as escolas estaduais de ensino fundamental a ampliar seu atendimento, incluindo o ensino médio. A escola Tenente Mario Lima vivenciou tal processo, chegando a implementar em 2000 o ensino médio organizado em semestralidade.

Após esta breve retomada dos projetos educacionais implementados no Estado do Ceará na transição do século, percebemos que, embora as ações implementadas estejam permeadas pelo discurso democrático, por vezes até se intitula de revolucionário, ao propor a gestão colegiada e a universalização do ensino médio, o projeto educativo do PSDB se apropria destas, entre outras categorias, como autonomia e participação, para estabelecer a gestão tecnocrática e democrático-liberal, pautada no produto, no controle dos processos, dos resultados e indicadores, na competência técnica. Como exemplo, podemos citar a

*recentralização*⁷⁷ da gestão educacional com foco na gestão escolar, a transformação do PPP na GIDE permeada pelo *planejamento diretivo e processual*⁷⁸ e a privatização da educação profissional em nível médio (ver Tabela 09).

Torna-se imprescindível, portanto, analisar como estas diretrizes se concretizam, no movimento de ruptura ou de continuidade, na consecução do projeto político da escola de ensino médio e, conseqüentemente, na organização do trabalho escolar.

6.2 A escola que pensa, concebe e avalia: a experiência da gestão do Liceu do Maracanaú⁷⁹

O primeiro olhar deixa marcas que jamais hão de apagar. Nossa chegada no Liceu do Maracanaú em agosto de 2006 teve acolhida do diretor da escola. Homem franzino, simples e curioso, o professor Plácido nos recebe e inicia um diálogo sobre a experiência local de aproximação de jovens e professores com os conhecimentos já acumulados e sistematizados através da pesquisa.

Tal ideia surgiu da necessidade de reorganizar os tempos e espaços do trabalho docente e discente, haja vista o péssimo desempenho dos estudantes nos indicadores de aprendizagem e a necessidade de assegurar a continuidade, a progressão dos conhecimentos, o fortalecimento da relação professor e estudante e destes com o conteúdo em estudo. A experiência exitosa do trabalho pedagógico realizado por meio dos projetos da 5ª. série do ensino fundamental ao ensino médio na Escola Municipal Tenente Mario Lima⁸⁰ (Maracanaú), sob a regência do professor Plácido, conduziu a participação em feiras e encontros científicos.

Entre as experiências vivenciadas pelo Professor, como gestor escolar, no Liceu Municipal e na Escola Estadual Tenente Mario Lima, tem destaque a elaboração do projeto pedagógico que reorganizou o trabalho educativo e docente, possibilitando melhores índices de aprendizagem.

⁷⁷ Ramos (2004) conceitua *recentralização* como a mudança do *locus* de centralidade, da gestão educacional como sistema para a unidade escolar e, mais especificamente, para o diretor.

⁷⁸ Este conceito, explicitado por Albuquerque (2005), define que o modelo de planejamento instituído no Ceará tem restringido a possibilidade de autonomia da escola e, conseqüentemente, da comunidade escolar na tomada de decisões e construção do seu projeto de escola, por meio da avalanche de programas e projetos diversos encaminhados à escola, muitos dos quais atendem as demandas externas induzidas pelo Governo.

⁷⁹ O Município de Maracanaú constitui o maior polo industrial do Ceará e está situado na região metropolitana da capital Fortaleza.

⁸⁰ Primeira escola da cidade de Maracanaú. Em meados de 1890, era a Escola Masculina para o Povo de Maracanaú, depois passou a ser reconhecida por Escolas Reunidas e Grupo Escolar. Hoje atende ao ensino fundamental e médio.

No decorrer da década de 1990, este projeto, ainda em fase de sistematização, enfrentou inúmeras dificuldades, entre as quais, a resistência diante de experiências inovadoras da SEDUC e do CREDE com a proposta de reorganização do trabalho, os limites estruturais e econômicos da gestão escolar, a resistência e desmotivação do corpo docente e discente e a adaptação do novo projeto pedagógico à burocracia estatal.

A tendência mundial e histórica de homogeneização ou “mineralização” das escolas, como denunciava Anísio Teixeira (2005), impõe à gestão escolar o trabalho oficioso, ou seja, de vivenciar práticas alternativas no cotidiano da escola e registrar conforme o sistema prescreve. Isto porque o discurso de modernização do setor se restringe às iniciativas propostas pelo sistema.

No caso da Escola Tenente Mário Lima, fazia-se tudo como organização semestral e, no momento de tabular os dados para o sistema, lançava-se como anual.

Outro exemplo que ilustra os conflitos e a alternativa desenvolvida pela escola são as diretrizes da SEDUC para implantação dos ciclos de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem por conceitos (Avaliação Satisfatória e Não Satisfatória – AS e ANS). A escola Tenente Mário Lima, contudo,

[...] optou por não implantar, mas surgiu a pergunta: todo o Estado implantou, porque vocês não implantaram? Nós tínhamos uma fundamentação, um trabalho, estudamos, [...]. Fizemos uma explanação rápida ao CREDE, houve críticas na forma de recuperação, críticas na forma da avaliação e também sobre a não implantação. Mesmo assim nós conseguimos segurar, porque nós tínhamos resultados melhores do que as outras escolas que implantaram tanto os ciclos como os conceitos AS e ANS (DIRETOR DA ESCOLA).

Respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/1996, no art. 12, que define, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a autonomia da escola na elaboração e execução projeto político-pedagógico – PPP, e no artigo 23, que estabelece o princípio da flexibilidade da organização trabalho pedagógico, a escola Tenente Mário Lima elaborou seu projeto pedagógico, reorganizando tempos, espaços, formas e currículos. Neste sentido, o Parecer da CEB/CNE nº. 5/1997 (p. 02) compreende que

Na lei [LDB/96], todo o Capítulo III do Título V [art. 22º. a 28º.] se ocupa da educação básica, começando pelas “Disposições Gerais”, comuns aos ensinos fundamental e médio. A opção permitida às escolas, de se organizarem em séries anuais ou períodos semestrais, como também em ciclos, por alternância de períodos de estudos, por grupos não-seriados, e até por formas diversas das listadas na lei (artigo 23), **significa uma ampla e inovadora abertura assegurada às instituições de ensino, desde que**

observadas as normas curriculares e os demais dispositivos da legislação. [...] Trata-se, entre outras, de mais uma atribuição delegada às instituições de ensino para o exercício responsável de suas competências, devendo constar, fundamentadamente, de sua proposta pedagógica e ser explicitada nos respectivos regimentos. (Grifos nossos).

A possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico nas escolas atende ao princípio constitucional da flexibilidade e poderá favorecer tanto o acesso, a permanência e o sucesso da população à escola quanto a reorganização do trabalho educativo e, conseqüentemente, a realização pessoal e profissional dos docentes e discentes.

Para dar continuidade a este trabalho, o professor Plácido foi convidado a assumir a direção do Liceu do Maracanaú em 2004, para completar o exercício do diretor eleito, professor Sandro Henrique, que se tornou orientador do CREDE 01.

O Colégio Estadual Liceu de Macacanaú foi fundado em 1999, atendendo ao convênio entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e a SEDUC⁸¹ e, para a direção da escola, foi convidado o professor Sandro Henrique, posteriormente eleito pela comunidade escolar para o período 2002-2005.

Diante do novo desafio, o professor Plácido aceita o convite, já consciente e motivado a reorganizar o trabalho pedagógico, agora numa escola de jovens, que atende ao ensino médio regular. Faz-se necessário registrar que, de um processo de resistência da SEDUC e do CREDE quanto à proposta ousada, este convite reflete o reconhecimento institucional do projeto político-pedagógico em curso.

• **O retrato do Liceu do Maracanaú**

O Liceu atende em média 1400 estudantes, exclusivamente, na última etapa da educação básica – o ensino médio. Conta com estrutura física de boa qualidade, com 12 salas de aula ventiladas, laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática, Centro de Multimeios, composto por auditório (110 lugares), biblioteca, sala de vídeo e estacionamento. O projeto arquitetônico inclui quadra coberta da escola, que não foi construída e dificulta as aulas de Educação Física.

⁸¹ O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem (BRASIL, MEC, 2001), desenvolvido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC, BID e secretarias estaduais de educação, tem como objetivo apoiar a promoção da reforma e expansão do ensino médio, melhorando a qualidade e o grau de cobertura, alcançando com isso a equidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País.

A gestão da escola é composta pelo núcleo gestor, ou seja, diretor, coordenadora pedagógica, coordenador da gestão, coordenador financeiro e Secretaria. Há ainda três professores coordenadores das áreas de conhecimento.

O perfil docente desta escola é formado por 50 professores graduados, entre estes muitos já cursaram pós-graduação e dois estão fazendo o Mestrado. A maioria tem habilitação para a docência no ensino médio na área em que está atuando e tem experiência há mais de dez anos na área; alguns também lecionam no ensino superior. Uma das professoras é ex-aluna do Liceu e tem professores temporários. A média é de 31 estudantes/docente.

Em todos os anos há uma renovação do corpo docente, em razão, dentre outros, da não-adaptação ao projeto da escola, não-renovação dos contratos de substitutos, o que não impede a continuidade do trabalho, mas a oxigenação com novas idéias.

Na fala dos estudantes, os professores *são uma elite*, pois são bem capacitados, são bons professores, gostam do que fazem e têm compromisso com o processo e o resultado da aprendizagem. Ao mesmo tempo, alguns estudantes registram que nem todos os professores têm este perfil, pois alguns não gostam do que fazem, não têm criatividade, parecem estar no ofício por obrigação.

No que diz respeito aos recursos pedagógicos que auxiliam a consecução do trabalho educativo, a observação no campo e a fala dos entrevistados registram: falta de material nos laboratórios, seja de equipamentos e de insumos; falta de manutenção nos equipamentos, a citar, os computadores do laboratório de Informática estão quebrados; quantidade insuficiente e defasagem nos livros didáticos etc. Estas limitações, impossibilitam a realização sistemática de aulas práticas que contribuiriam para a aprendizagem dos estudantes. Quando ocorrem aulas práticas, a quantidade de equipamentos e insumos é insuficiente à realização e observação dos processos e fenômenos. Estas são realizadas em grandes grupos, dificultando a concentração, compreensão e participação de toda a turma.

Quanto ao corpo discente, esta escola pública se assemelha e se diferencia das demais escolas estaduais e municipais de Maracanaú, bem como de todo o Brasil. Krawczyk (2004), assinala que a escola de ensino médio tem atendido demanda cada vez mais heterogênea, seja na dimensão cultural, sócio-econômica e cognitiva.

O Liceu atende jovens provenientes de diferentes escolas-comunidades diferentes, filhos de pais assalariados, desempregados, alguns no mercado informal, outros comerciantes, com níveis de escolaridade diversos, desde o ensino fundamental até o superior – este último, a minoria. São famílias compostas por dois ou três filhos e, algumas vezes, com parentes (primos, tio, avós etc.), em que a falta da figura do cônjuge masculino cresce na formatação

de arranjo familiar e a mulher se torna chefe de família. Os estudantes do Liceu não apresentam problemas de drogas e muito menos de violência; são poucos os registros de indisciplina⁸². A escola se reconhece como um *polo de convergência* destes jovens e exige a participação e presença dos pais na escola e no acompanhamento sistemático da aprendizagem. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO DE GESTÃO ESCOLAR DO LICEU DO MARACANAÚ, 2007).

Por ser uma escola que atua com responsabilidade e afínco na formação humana, este perfil socioeconômico dos jovens oriundos das escolas públicas mescla-se com alguns ex-estudantes de escolas particulares. Movimento contraditório, cada dia mais presente no Liceu, é a migração escolar, ou seja, a migração de ex-estudantes das escolas particulares de ensino fundamental e médio para a escola pública. Este movimento se justifica por ser esta *uma escola de oportunidades*, oportunidade de aprender mais e melhor, oportunidade de iniciação científica júnior, por meio do desenvolvimento e apresentação de projetos de trabalhos em feiras e encontros da escola, locais, regionais, nacionais e mundiais, oportunidade de estagiar, de participar de grupo de teatro, entre outros.

Um aluno que estudava em escola particular avalia que foi um erro. *Eu só optei pela escola pública no terceiro ano. Na verdade, eu considero que foi um erro, meus pais sempre acharam que uma escola particular seria a melhor opção para me preparar melhor para o vestibular* (CARLOS, estudante, 3º. Ano). Isto porque [...] *tem muitas atividades e projetos nesta escola, que na outra escola não fazia, ou tentava fazer, mas nunca dava certo, gincana, passeio, quase nunca tinha e aqui é melhor, sempre acontecem essas coisas.* (BRANCA, estudante do 3º. Ano).

Outro indicador da migração escolar é o fator econômico no custeio de matrículas, mensalidade, material didático etc. Segundo Carlos, houve também [...] *uma conjunção de fatores, houve um problema financeiro na minha família e então eu fiz a opção de vir para uma escola pública, até porque antes de vir para o Liceu, eu estudava numa escola particular, cujo ensino era fraco, muito ruim [...]*.

Reafirmando o fator econômico como um determinante, seja na migração escolar como no acesso, permanência e sucesso dos estudantes, Daniele (3º. Ano) exprime: *Eu entrei nesta escola em 2007 por vontade própria, antes eu já queria estudar no Liceu, mas devido à distância a minha mãe nunca havia permitido. Então, em 2005 e 2006 eu trabalhava e tinha*

⁸² Durante a observação, percebemos que há estudantes que gazeiam aula, conversam em sala aula, pescam de vez em quando, pois *quem não cola não sai da escola* (Bianca, estudante do 3º ano). Alguns deles classificam os colegas e a si mesmo como *nerds* – inteligentes - melhores, intermediários e piores alunos.

como vir para a escola. Foi quando eu me matriculei e deu tudo certo. A participação dos estudantes nos projetos de iniciação científica também é condicionada à situação econômica da família, pois requer, pelo menos, o custeio do deslocamento / transporte e a alimentação na escola.

O acesso à escola também é apontado como *burocrático*, em razão da política de remanejamento por meio da transferência automática dos estudantes que concluem o ensino fundamental nas escolas municipais e estaduais próximas ao Liceu. Daniele acentua que, além da dificuldade financeira, *Foi um pouco burocrático, porque a prioridade de vagas é para o Liceu Municipal e para o Instituto e no 3º ano a maioria das salas estão lotadas, mas felizmente consegui. [...] Fiquei muito feliz.*

Sendo assim, os estudantes das demais escolas lutam por uma vaga, pois reconhecem que esta é uma escola de referência na comunidade, pelos indicadores de aprovação no vestibular, de prêmios pedagógicos e da gestão escolar, pela qualificação do corpo docente, entre outros. Outras vezes as mães pleiteiam a vaga, ou uma diretora de outra escola indica um estudante *inteligente*. Bruno registra o fato de que sua mãe o obrigou a estudar no Liceu. Segundo o estudante,

Os pais têm a visão de que o Liceu é a melhor escola pública que tem, pode até não ser. **Eu acho que tem outras escolas tão boas quanto**, mas na visão dos pais, ele é a melhor por causa da fama e dos estágios, **tudo é para ganhar prêmios**, quando o primeiro lugar em gestão está ali, a placa lá fora, os pais passam e tem essa visão de que é a melhor escola e querem botar os filhos aqui e nem sempre os filhos querem vir para cá. Mas também por outra coisa, o Liceu tem fama de ter muitas regras aí geralmente os alunos têm medo. (Grifos nossos).

Após três anos cursando o ensino médio no Liceu,entretanto, Bruno sintetiza: *Eu percebi que eu me arrependi, aqui é muito bom para estudar.*

Observamos, contudo, que, mesmo com heterogeneidade cultural e sócio-econômica, os estudantes ao se matricular em no Liceu, já apresentam, em sua maioria, níveis cognitivos mais avançados do que a média da escola pública estadual.

Entre as dificuldades para a permanência e sucesso escolar dos jovens nesta escola, a intensificação da jornada do estudante, ao conciliar estudo e estágio, é registrada. Dos estudantes do 3º ano que responderam ao questionário que lhes foi apresentado, 39% fizeram estágio durante o curso. Segundo Betânia (3º. Ano), *à tarde o estudantes marcam para fazer trabalhos em grupos e não dava, porque estou no estágio. À noite eu chegava muito cansada e ainda ia pegar as atividades as pressas ou quando eu chegava ao colégio pegava de algum*

colega. A estudante reconhece a importância do estágio na sua formação e iniciação no mundo do trabalho, no entanto,

Em 2007 minha mãe sempre perguntava se meu rendimento na escola estava bom, porque ela me via indo para o estágio direto do colégio. Eu moro na Pajuçara, estagiava no Acaracuzinho e estudo no Liceu, que fica em Maracanaú. [...] era muito corrido, [...], eu aprendi muito no meu estágio, mas eu acho que até o segundo ano, eu era uma aluna aplicada. (BETÂNIA, 3º. Ano).

A aproximação ao mundo do trabalho atende aos requisitos da LDB/96, no entanto, pode também promover, entre outras variáveis, o *encurtamento da juventude* e antecipação da vida adulta, em decorrência das desigualdades sociais. Outro fenômeno nacional que incide no encurtamento da juventude, mas que não se explicita entre os jovens estudantes do Liceu do Maracanaú, é a maternidade precoce⁸³ (MADEIRA, 2008).

Segundo Madeira (2008), a educação no Brasil ficou para trás, não acompanhando outros países, no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso obrigatório do ensino médio e nas condições reais de continuidade nos estudos superiores. A importância do acesso obrigatório e do sucesso dos jovens no ensino médio justifica-se pela hipótese de

[...] que essa etapa do processo de progressão escolar costuma ser entendida como ponte necessária para chegar aos mais altos níveis educacionais, e, por isso, atua como um estímulo importante na ampliação do período de exploração das possibilidades, na área dos relacionamentos afetivos e de aperfeiçoamento pessoal. Somente após atravessar essa ponte, é viável desenhar planos e dar mais tempo na busca de um futuro melhor.

Esta progressão no nível educacional dos jovens, no entanto, embora tenha sido ampliada nos últimos anos, ainda é insuficiente. Da população brasileira de jovens com 18 anos, apenas 5,7 em 1980 haviam concluído o ensino médio e, em 2000, aumentou para 17,1 (MADEIRA, 2008, 150). O acesso dos jovens (15-17 anos) à escola é ampliado, como podemos perceber na Tabela 10, passando de 32,7 em 1981 para 56 em 2001 para os homens e 64,7 para as mulheres. Destes, há uma porcentagem significativa dos que conciliam estudo e ocupação.

⁸³ Aproximadamente 15% das mulheres jovens formaram a sua família antes dos 25 anos em 1981 e, segundo Camarano (et alii 2008, 58), nos 20 anos estudados (1981-2000) este indicador não parece mostrar adiamento da idade dos jovens que saem da casa dos pais ou parentes. Neste sentido, Madeira (2008, 144) afirma que [...] *as taxas de fecundidade de todos os grupos etários diminuíram, exceto a do grupo de 15-19 anos, que representava 9,2% da fecundidade total, em 1980, passou para 13%, em 1991, e para 19,9% da fecundidade total, em 2000.*

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DOS JOVENS BRASILEIROS POR OCUPAÇÃO E FREQUÊNCIA À ESCOLA, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE . BRASIL, 1981 – 2000*

	ESTUDA E É OCUPADO		É SÓ OCUPADO		SÓ ESTUDA		NEM ESTUDA NEM É OCUPADO	
	1981	2001	1981	2001	1981	2001	1981	2001
HOMENS								
15-17	19,7	26,1	38,9	10,6	32,7	56,0	8,7	7,3
18-19	16,8	24,4	56,4	34,8	16,2	27,5	10,6	13,2
20-24	11,4	15,8	74,0	60,4	5,9	9,8	8,7	14,0
15-24	15,4	20,9	58,0	39,2	17,4	28,1	9,1	11,8
MULHERES								
15-17	9,8	15,3	22,3	5,6	43,2	64,7	24,7	14,4
18-19	12,0	16,5	28,4	20,0	24,0	34,2	35,6	29,2
20-24	8,6	13,2	34,0	35,3	8,7	13,6	48,7	37,9
15-24	9,7	14,5	28,8	23,0	23,6	33,6	37,8	28,8

* Fonte: IBGE/PNADs de 1981 e 2001. (Apud Camarano, PAZINATO, Kanso e Vianna, 2008, 57).

Embora as diferenças de gênero não constituam foco desta pesquisa, a tabela confirma a persistência da mulher na continuidade dos estudos, ao mesmo tempo em que registra a discrepância no tocante à ocupação e não-escolarização e não-ocupação.

Entre os estudantes entrevistados, apenas uma registrou ser mãe e reconhece esta variável como uma dificuldade na permanência e sucesso na escola. [...] *tenho uma filha de um ano e é difícil estudar e cuidar dela. [...] eu não preciso faltar à escola porque minha sogra cuida, mas o restante do dia eu tenho que ficar [...] Então, fica difícil fazer as atividades [...], não tem tempo praticamente.* (BIANCA, 3º ano). E ainda complementa informando que quando há trabalho em grupo, seus colegas se reúnem na sua casa, no entanto, ela reconhece que, [...] *fico mais com a minha filha, do que fazendo o trabalho junto com eles.*

Quanto aos indicadores de aprovação, reprovação e evasão escolar, as médias do Liceu do Maracanaú estão bem acima da média nacional e do Ceará (Ver apêndice 07, Tabela 19):

TABELA 11 - INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DO LICEU DO MARACANAÚ - Ensino Médio (2004-2006) *

	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
2004	1.429	85,8%	75	4,5%	161	9,7%	1.665	100%
2005	1.196	82,7%	98	6,8%	153	10,6%	1.447	100%
2006	1.104	80,0%	114	8,3%	162	11,7%	1.380	100%

* Fonte: CEARÁ, GIDE DO LICEU DO MARACANAÚ, 2007.

Vale ressaltar, também, o decréscimo significativo no número de matrículas, embora haja procura enorme de vagas.

Há uma diferenciação significativa no desempenho da escola quanto aos turnos diurno e noturno. Vejamos abaixo:

TABELA 12 - INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DO LICEU DO MARACANAÚ DIURNO- Ensino Médio (2004-2006)*

	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
2004	1.081	92,9	30	2,5	52	4,7	1.163	100%
2005	916	89,7	59	5,8	46	4,5	1.021	100%
2006	866	87	78	7,8	52	5,2	996	100%

* Fonte: CEARÁ, GIDE DO LICEU DO MARACANAÚ, 2007.

TABELA 13 - INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DO LICEU DO MARACANAÚ NOTURNO - Ensino Médio (2004-2006)*

	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
2004	348	69,3	45	9,0	109	21,7	502	100%
2005	280	66,0	39	9,1	107	25	426	100%
2006	238	62	36	9,37	110	28,64	384	100%

* Fonte: CEARÁ, GIDE DO LICEU DO MARACANAÚ, 2007.

Como podemos perceber, o diurno se apresenta bem acima das médias nacionais e estadual e o noturno reflete tanto o maior índice de evasão como o de reprovação.

Outro fator relevante é que os liceus ressurgem⁸⁴ na política de Estado como escola para jovens, portanto, atendem praticamente a demanda regular. A maioria dos estudantes que estão fora da faixa etária regular é do noturno, correspondendo aos trabalhadores que conciliam várias jornadas.

TABELA 14 - DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE – 1ª A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO – LICEU DO MARACANAÚ, 2006*

SÉ-RIE	MATRÍCULA FINAL (A)	ATÉ 15 ANOS	ATÉ 16 ANOS	ATÉ 17 ANOS	ATÉ 18 ANOS	ATÉ 19 ANOS	+ DE 19 ANOS	TOTAL DE ALUNOS COM IDADE SUPERIOR A SÉRIE RESPECTIVA (B)	TAXA DE DISTORÇÃO (B/A) X 100
1º	460	195	140	59	23	17	26	265	57,6 %
2º	389	17	127	148	56	19	22	245	62,9 %
3º	531	2	22	199	165	62	81	308	58,0 %
TOTAL	1.380	214	289	406	244	98	129	938	67,9 %

Fonte: CEARÁ, GIDE DO LICEU DO MARACANAÚ, 2007.

⁸⁴ A primeira escola de ensino médio fundada no Ceará foi o Liceu do Ceará em 1845.

Ao analisar os indicadores de evasão, a escola elaborou o projeto *Acompanhando o dia-a-dia do aluno* (Anexo 2), que monitora a frequência dos alunos. São vários passos, desde a simples contagem e observação das faltas de alguns estudantes pelos professores, até a ligação ou visita na casa do aluno para contatar sua família. Há ainda o Sistema de Cadastro dos Alunos – SISCAL, projeto relativo à gestão escolar, que monitora a frequência dos estudantes, informatiza o controle acadêmico, a vida escolar do estudante e os serviços da secretaria da escola (ver anexo 01).

Entre os fatores que incidem na evasão, encontram-se a falta da quadra esportiva, as condições econômicas e sociais, como o custo com transporte e o risco no traslado noturno, a inserção no mercado de trabalho. Uma estudante registra que [...] *alguns saíram por considerarem o ensino do Liceu muito intenso, muito difícil. Então, eles procuraram outras escolas que tem um ensino mais baixo, para facilitar para eles, porque o que eles queriam mesmo não era estudar, era só ganhar o certificado do 3º ano.* (CARLA, 3º ano).

Entre as ideias aqui defendidas, está a autonomia da escola em elaborar o seu projeto, articulado com as demandas da comunidade em que esta inserida e garantindo a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos essenciais historicamente acumulados. Sendo assim, se cada escola desenvolve um projeto de escola-comunidade, cabe aos pais ou responsáveis, em comunhão com os jovens estudantes, fazer a opção pelo projeto pedagógico que atende a formação do jovem. Ao mesmo tempo, toda escola, como instituição pública, *a priori*, não pode negar o direito de estudante e se matricular. *A priori*, pois há casos, como o Liceu do Maracanaú, onde há procura maior do que oferta.

- **O contexto da gestão pedagógica**

Este contexto, no entanto, já foi muito pior nos primeiros anos da fundação do Liceu. O projeto político-pedagógico (CEARÁ, 2004, p. 08) explicitava pontos de estrangulamento na escola, entre eles: [...] *liberdade exagerada para certos alunos, descontrole da frequência, falta de cumprimento das advertências, falta de uma auto-avaliação e avaliação geral das atividades cumpridas e não-cumpridas, [...] e o cumprimento dos horários de aula.* Como metas para melhorar aspectos administrativos e pedagógicos, o PPP apontava a necessidade da

[...] discussão dos projetos pedagógicos, escutarem as necessidades do corpo docente, [...] e apoio do núcleo gestor aos projetos elaborados pelos professores e alunos sem discriminação; [...], aulas de campo, orientação pedagógica, criação de trabalhos lúdicos e dar continuidade aos projetos

educacionais vigentes. (CEARÁ, PPP do Liceu do Maracanaú, 2004, p. 08 e 09).

Diante destes desafios a escola, na época sob a gestão do Professor Sandro, reinvidicava um projeto próprio para escola que possibilitasse romper com os modelos tradicionais para alcançar os objetivos impostos pela mudança de paradigma com a revolução tecnológica, ou seja, a formação humana plena por meio do desenvolvimento de habilidades e competências básicas⁸⁵, desejáveis, bem como o estímulo ao surgimento de novas aptidões para o exercício da cidadania, para o desempenho das atividades profissionais e que situem os sujeitos como produtores de conhecimentos (CEARÁ, PPP do Liceu do Maracanaú, 2004).

Neste período (1999-2004) a função social da escola era preparar o estudante [...] *para o vestibular, para um mercado de trabalho competitivo e para a vida, uma pessoa critica, um cidadão, mas um cidadão que saiba que existe regras* (Professor Fernando). O professor considera que o objetivo foi cumprido, pois há ex-alunos que registram [...] *você foi meu professor, eu estudei no Liceu e hoje eu sou geógrafo, sou professor de matemática, sou engenheiro, sou enfermeiro, sou médico [...]*. No entanto, na prática, além de primar pela qualidade do ensino, a disciplina tinha um valor muito grande, era o foco principal.

No decorrer dos anos desta instituição escolar, há uma preocupação contínua com a qualidade do ensino. Tanto na gestão do prof. Sandro quanto do prof. Plácido a qualidade era o cerne do projeto político-pedagógico, mas estes partem de diferentes referenciais e metodologias de trabalho. Para Plácido, [...] *nossos objetivos eram os mesmos, a aprendizagem, mas o caminho era diferente*.

Segundo o professor Fernando, [...] *com o Sandro as coisas funcionavam, mas tudo era centralizado, não se tomava uma decisão na escola se não passasse por ele*. E professor Franzé comenta com relação à organização de trabalho na gestão do prof. Plácido que [...] *existem muitas atividades na escola, centralizar seria leviano, perderia a qualidade do trabalho*. As coordenações por área, junto com a coordenação pedagógica, da gestão e direção, facilitam o acompanhamento do trabalho do professor e possibilitam sua maior organização.

A estratégia da nova gestão, professor Plácido (2004), era apresentar indicadores de aprendizagem que justificariam qualquer argumento filosófico-técnico e burocrático a limitar

⁸⁵ Segundo o Projeto Político Pedagógico do Liceu do Maracanaú, *De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos*. (2004, p.06).

a autonomia da escola. Neste ínterim, as variáveis foram trabalhadas e, atualmente, esta experiência exitosa apresenta melhores indicadores de aprendizagem e realização pessoal e profissional dos docentes e discentes e da gestão escolar.

TABELA 15 - MÉDIAS POR UNIDADE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL EM MARACANAÚ DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA APRENDIZAGEM – ENEM, 2006*

Nome da Escola	Número de Matrículas	Número de Participantes	MÉDIAS**		MÉDIAS COM CORREÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**	
			Prova Objetiva (média)	Redação e Prova Objetiva (média)	Prova Objetiva	Redação e Prova Objetiva
<u>EDMILSON PINHEIRO. EEFM PROF</u>	206	65	32.65	43.92	32.18	43.5
<u>EUDES VERAS. EEM PROFA</u>	278	62	32.95	42.36	32.41	41.91
<u>JOSÉ MILTON VASCONC DIAS. EEFM</u>	246	46	34.44	42.84	33.85	42.36
<u>LICEU DE MARACANAÚ</u>	<u>534</u>	<u>183</u>	<u>34.27</u>	<u>45.11</u>	<u>33.8</u>	<u>44.69</u>
<u>MARIO LIMA. EEFM TENENTE</u>	328	81	32.98	42.95	32.46	42.5

*Fonte: CEARÁ, Relatório Prêmio Gestão Escolar Liceu do Maracanaú (2007).

Como podemos perceber, o Liceu, segundo classificação apresentada pelo Governo, se tornou a melhor escola pública de Maracanaú e dos municípios que compõem o CREDE 1. No *ranking* das escolas públicas do Estado, o Liceu se encontra na posição de número nove. Na relação com as médias nacionais, o Liceu também surpreende, pois a média total com correção de participação nacional é 39,76 e no âmbito estadual é 38,729.

No Sistema Permanente de Avaliação da Aprendizagem da SEDUC, o SPAECE, temos os seguintes resultados:

TABELA 16 - AVALIAÇÃO EXTERNA DA APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ, DE MARACANAÚ E DO LICEU - SPAECE, 2004 e 2006*

REDE DE ENSINO	2004		2006	
	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
Estado do Ceará	230,4	255,2	237,81	256,73
Rede estadual no Maracanaú	230,8	255,4	258,39	241,18
Colégio Liceu de Maracanaú	261,8	275,5	268,72	282,93

* Fonte: CEARÁ, Boletim Escolar do Liceu do Maracanaú (2004, 2006).

Esta avaliação reafirma a avaliação nacional, comprovando que o Liceu do Maracanaú apresenta progressivamente melhores indicadores do que as médias nacional e estadual.

Esta política de classificação das escolas é no mínimo contraditória, seja por não expressar a realidade delas, seja por ser um retrato estático e não desvelar a progressão dos estudantes nos três anos de ensino médio, seja pela amostra que por si só já representa limitações e ainda induz a práticas seletivas no cotidiano da instituição, como, por exemplo, são selecionados os melhores estudantes para fazer a prova e, consequentemente, aumentar os indicadores da escola ao mesmo tempo em que máscara a realidade.

Esta lógica, de escolas *eficazes*, está presente em vários estudos, entre eles as publicações *Escolas inovadoras* (UNESCO, 2003) e *Aprova Brasil BRASIL*, MEC/UNICEF, 2006). Estas orientam as diretrizes planetarizadas da educação.

É fato que a gestão escolar do Liceu se apoia nestas avaliações para justificar e defender o projeto pedagógico desenvolvido. Segundo o Diretor,

[..] hoje para um mundo globalizado, um mundo capitalista que nós vivemos, nós temos que vender produtos. Não estou dizendo que a educação seja um produto, mas nós temos que vender, não educação, mas o que ela faz de melhor. Eu não digo vender mas propagar, divulgar e não tem nada nesse mundo que não precise de recursos para isso. A gente fala que a educação não deve ser um comércio, não deve ser tratada como indústria, mas para que se tenha uma boa educação nós pagamos por isso. [...]. Então, é meio contraditório, [...]. Mas voltando a questão dessas premiações, porque ela ajuda a divulgar, quem financia quer aparecer e é a única moeda de troca que nós temos é esta, é você mostrar uma qualidade para quem financia investir, ninguém investe em um produto que não dá resultados.

A gestão desta escola aponta para a atual conjuntura e o financiamento da educação como justificativa para a ênfase nas premiações e classificações da escola. Por várias vezes, explicita no seu cotidiano o fato de que quem faz melhor deveria ser reconhecido pelo trabalho que desenvolve, seja na remuneração financeira pelo trabalho desenvolvido, como ocorreu com o 14º. Salário em 2007 em decorrência do Prêmio Referência em Gestão Escolar, seja nas condições de trabalho e na manutenção e desenvolvimento da escola e dos projetos de trabalho.

A Prefeitura de Maracanaú, por duas vezes, expôs os prêmios da escola em *outdoors*.

FOTO 01 – ESTUDANTE DO LICEU QUE GANHOU UMA BOLSA PARA ESTUDAR MEDICINA EM CUBA*



* Fonte: CEARÁ, LICEU DO MARACANAÚ, SISTEMA, 2008.

FOTO 02 – ESTUDANTES DO LICEU, 1º LUGAR NA FEBRACE, 2006*



* Fonte: CEARÁ, LICEU DO MARACANAÚ, SISTEMA, 2008).

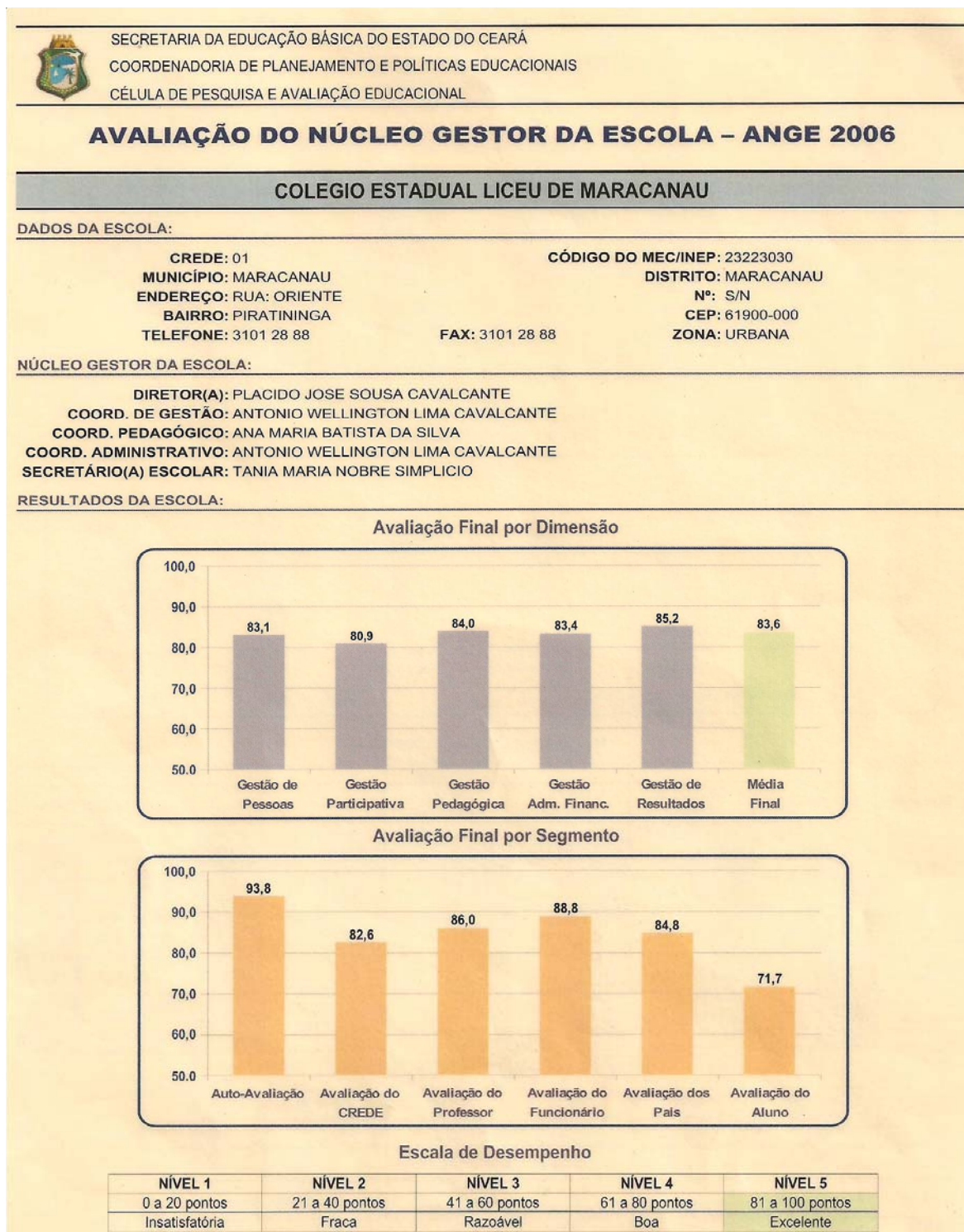
Entre as contradições que se explicitam neste discurso estão a centralidade na competência da escola, que induz a uma competição entre escolas, entre gestores e professores, e os critérios de avaliação que delineiam a concepção tecnicista de educação e da gestão escolar.

Ao mesmo tempo, cumpre registrar que a escola também utiliza estes resultados das avaliações externas da aprendizagem para analisar as virtudes e os problemas pedagógicos da escola. Com base neles foi feito o [...] *aumento da carga horária das disciplinas de português e matemática e, consecutivamente, temos melhorado o resultado geral da escola em exames como ENEM, principalmente no que se diz respeito à redação, uma disciplina que leva muitos alunos da escola pública a zerar provas de vestibulares.* (LICEU, Prêmio Gestão Escolar, 2007, p.7).

Além da avaliação externa da aprendizagem, o Governo do Estado desde a década de 1990, desenvolve a avaliação institucional das unidades escolares, CREDE e SEDUC e a avaliação de desempenho do Núcleo Gestor. A avaliação da unidade escolar e da gestão

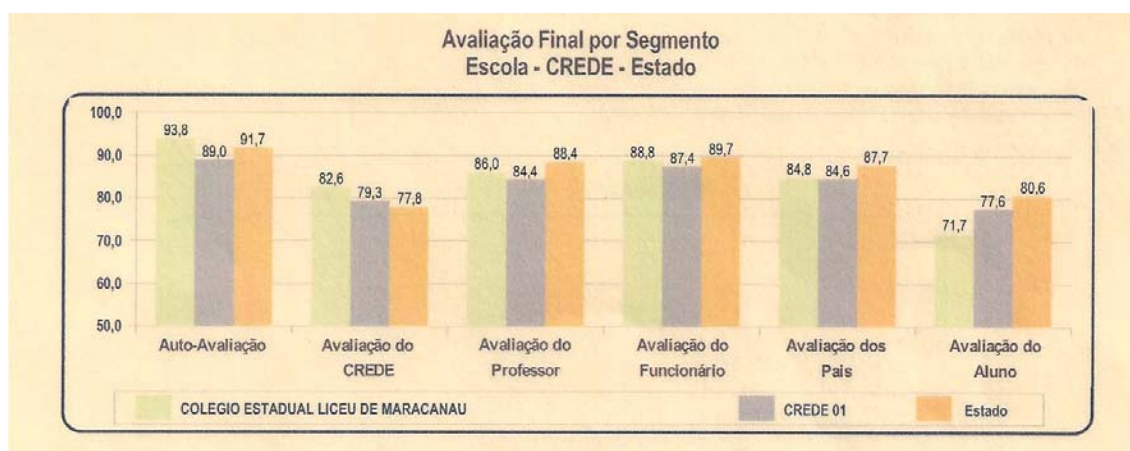
aponta dados do grau de satisfação da comunidade com os serviços prestados e a necessidade de reavaliar e redimensionar as ações.

GRÁFICO 04 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO NÚCLEO GESTOR DO LICEU DO MARACANAÚ, 2006*



* Fonte: CEARÁ, Relatório do Prêmio Gestão Escolar (2007, 14).

GRÁFICO 05 - AVALIAÇÃO FINAL POR SEGMENTO/ESCOLA/CREDE/ESTADO, 2006*



* Fonte: CEARÁ, Relatório do Prêmio Gestão Escolar (2007, 19).

Como podemos verificar, a gestão do Liceu, em suas diferentes dimensões e nos vários segmentos, está na escala de desempenho no maior nível – excelente. Apenas no segmento estudante, a escola não atingiu tal indicador. Na relação com as demais escolas do CREDE e do Estado, a escola também apresenta excelentes resultados.

Para o Diretor da escola, houve um tempo que equivale aos primeiros anos da reformulação do projeto pedagógico da escola que a gestão, e em particular, que ele teve de estar bastante presente no interior da escola e, cotidianamente, atualizando a fundamentação teórica da proposta em curso para enfrentar as resistências internas e externas, como veremos a seguir. Numa linguagem figurada, o Diretor reconhece

Você sabe como um jegue anda? Era mais ou menos como eu me considerava naquele período, era só o objetivo, mas não por questão pessoal, não precisava provar nada, porque a gente já vinha de duas experiências anteriores e bem sucedidas, era pra garantir o sucesso do próprio Liceu, o que a gente tomou como desafio e eu imaginava que se nada disso desse certo como vai ficar a escola? [...].

Algumas pessoas vão dizer que eu sou obstinado, frio, que quero aparecer, que tudo foi feito pra crescimento pessoal, muitas coisas são ditas, mas eu não ligo muito [...].

Eu acho que eu nunca desisto. Às vezes penso assim, “eu poderia estar cuidando mais de mim”, porque eu tinha planejado estudar e não estar com esse trabalho todo, mas isso eram pensamentos vazios. O pior é que eu gosto do que eu faço. E, a gente está num momento bom no Liceu, o trabalho não está concluído, a gente sabe que precisa de mais algum tempo pra que esse ciclo termine e a gente partir para um outro trabalho, para então voltar para o projeto inicial de estudar um pouco mais.

Esta autoavaliação do diretor aponta para os conflitos vivenciados na função de coordenar o processo, nas opções (contraditórias, mas ao mesmo tempo conscientes) feitas e a finalidade da gestão escolar como meio para o sucesso da aprendizagem.

A coordenadora pedagógica sintetiza, dizendo que [...] *nosso projeto está dando certo. Porque nós, grupo gestor junto com os professores, estamos nos dedicando, dando tudo de si para melhorar. Porque a gente não fica só esperando as coisas melhorarem, a gente vai à luta, vai atrás de melhorar e juntos o projeto cresce.*

Quanto ao papel da gestão escolar na consecução do projeto político-pedagógico, ela adota o modelo da gestão democrática-liberal. É participativa, inovadora e inclusiva e é responsável pela coordenação dos processos e das pessoas, buscando garantir as condições para o sucesso da aprendizagem. Como pudemos observar, todas as mudanças propostas foram discutidas com o corpo docente e registradas, embora nem sempre o coletivo se aproprie e implemente no cotidiano da escola as deliberações consensuadas (Ver capítulo 7.2). O Conselho Escolar não se encontrava, no período da coleta de dados, formalmente constituído, pois a representação dos estudantes não estava organizada. O Núcleo Gestor se reunia semanalmente para discutir, avaliar e planejar as atividades que concretizam o projeto da escola.

No corpo gestor da escola, o professor Plácido traz consigo o desafio da direção do Liceu, a Coordenação Pedagógica e alguns professores que já estavam adaptados e sensibilizados quanto à necessidade, o sucesso e as demandas emergentes da reorganização dos tempos e dos espaços do trabalho educativo.

Segundo os estudantes,

[...] a gente tem um diretor que ele tem uma criatividade e que vai atrás de fazer mesmo. Então a escola tem vários projetos, ganhou vários prêmios de gestão e também esse modo com que eles trabalham fazem com que os alunos trabalhem dentro daquilo que a escola propõe. Muitas escolas têm aquele diretor que está ali, seguindo aquela regra. (DAVID, 3º. Ano, 2007, 05).

A responsabilidade pelo sucesso dos indicadores da escola é atribuída à figura do Diretor, reafirmando a diretriz política “planetarizada” da centralidade do gestor nos resultados da Instituição.

O foco nos resultados, conforme pressupõe a gestão para o sucesso escolar ou de resultados, é sintetizado pela estudante Luiza, ao reconhecer que [...] *o ponto forte na escola são os projetos e a gente vê o resultado disso todo ano e todo dia quando os alunos passam*

no vestibular, quando os alunos levam projeto para fora do país. Então, a gente vê os resultados todos os dias.

Além de criativo e sistemático, o Diretor também apoia iniciativas dos professores e, conseqüentemente, ampara os estudantes que desenvolvem estes projetos e eventos dentro da escola. Segundo Danielle,

[...] todos os professores participaram junto com a gente, todos eles não deixam faltar nada, se nós precisamos de alguma coisa, eles ajudam, não deixam de nos incentivar, principalmente os professores organizadores [...]. Sempre, quando tem esse tipo de trabalho, esse tipo de evento dentro da escola, geralmente o diretor apóia e com isso acaba nos apoiando, porque todos os professores interagem. (DANIELLE, 3º. Ano, 2007, 08).

Para a professora Flávia, o diretor da escola, *é aparentemente calado, mas ele é muito atuante e exige muito do professor, para que o professor seja o melhor, procure ser melhor. Ele não só anima você como professora, professor, ele também lhe dá chance de outros horizontes, fora sala de aula.*

Esta unidade presente na escola está explícita no relatório do Prêmio Gestão Escolar (2007, 11), quando a escola cita que o grande desafio desta gestão na atual conjuntura é [...] *sair da mesmice que envolve todo o processo educacional, que não se desenvolve por vários fatores seculares: práticas pedagógicas, salários do professor, falta de recursos e formação do professor.* Isto porque a educação é compreendida como [...] *instrumento facilitador do desenvolvimento humano e propiciador da construção de competências e habilidades em prol da dignidade do homem,* ao mesmo tempo em que o conhecimento é havido como capital humano, justificando a desigualdade social.

A gestão da escola enfrenta movimentos contraditórios no seu cotidiano. Há desafios de ordem política, ao estar inserida em um sistema regulado por normas, diretrizes políticas e orientações “planetarizadas”. Há dilemas inerentes à atual conjuntura, em decorrência do modo de produção que impõe à educação um tipo de formação e organização do trabalho. Há na contracorrente, um movimento interno entre as pessoas que dão vida ao projeto da escola, a organização política e pedagógica, a estrutura física e material e a tradição do projeto educativo histórico.

Em meio a este duelo, são gestados os projetos das escolas. Algumas ousam inovar, outras não conseguem refletir sobre si mesmas diante das inúmeras demandas dos sistemas que intermitentemente tentam controlar externamente os processos e resultados da escola. Para o Liceu [...], *na maioria das escolas o que se verifica é que, tantas vezes, há medos paralisantes de arriscar, de fracassar, que amarram alguns alunos, há resignações sofridas,*

alunos aborrecidos, insatisfeitos, inseguros, desmobilizados e comportamento fora dos padrões éticos. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 8-9).

Consideramos, no entanto, que não é apenas o medo entre discentes, docentes e gestores que inviabiliza a elaboração de projetos alternativos de escola. O caminho histórico do projeto educativo nacional evidencia o desvirtuamento do foco do problema, a promoção de uma educação cujo objetivo é limitar a ação e a criatividade, a padronização e uniformização das escolas, transformando-as em “minerais”, entre outros movimentos que coíbem a ruptura e ressignificam as tentativas em curso.

O Liceu do Maracanaú destaca-se como um movimento autônomo, que nasce dentro da escola. Deste modo, ele se confronta com a ordem vigente, ao pensar, conceber e avaliar o projeto da escola. O êxito advém, entre outros fatores, de unidade, clareza e objetividade, como veremos na a seguir na identidade da escola.

QUADRO 08 - IDENTIDADE DA ESCOLA LICEU DO MARACANAÚ*

MISSÃO: <i>Criar novos modelos educacionais que permitam melhorar resultados no processo ensino aprendizagem desenvolvendo uma formação integral que possibilite a diminuição da exclusão social e do conhecimento científico.</i>
VISÃO DE FUTURO:  <i>Desenvolver um marco educacional através da criatividade e inovação;</i>  <i>Desenvolver um paradigma ético e moral gerador de cidadania e aprendizagem;</i>  <i>Melhorar índice de aprovação em concursos (públicos, vestibulares e etc);</i>  <i>Conquistar maiores médias no SPAECE E SAEB.</i>
VALORES:  <i>O indivíduo enquanto sujeito social;</i>  <i>A práxis humana;</i>  <i>Educação de qualidade;</i>  <i>Identidade e responsabilidade com o processo educacional e social.</i>

* Fonte: CEARÁ, GIDE DO LICEU DO MARACANAÚ (2007,8).

Partindo, então, desta leitura da realidade, destes conceitos de educação, do papel da escola e da necessidade de se criar modelos educacionais, o projeto político-pedagógico do Liceu do Maracanaú fundamenta a formação do jovem sob quatro pilares: valorização das inteligências múltiplas, projetos de trabalho (científico, pedagógico e tecnológico), organização semestral e avaliação processual, diagnóstica e contínua.

Este projeto pedagógico inovador constitui objeto de estudo do próximo capítulo. Analisaremos, então, a finalidade do Liceu na formação humana dos jovens e o referencial teórico-metodológico que norteia o projeto da escola.

CAPITULO VII

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO LICEU DE MARACANAÚ – a reorganização do trabalho educativo

Em 2004, quando o novo diretor assumiu, foi uma mudança radical em termos da gestão, em termos de projeto, em termos de atividade pedagógica, em metodologia, foi uma revolução [...]. Deparei-me com um desafio a enfrentar, para ser superado e só agora eu estou conseguindo me adaptar a essa nova forma de trabalho, depois de três anos praticamente (Professora FABIANA).

A formulação do projeto pedagógico do Liceu Estadual do Maracanaú envolve diferentes referenciais teóricos e metodológicos, inseridos em determinada conjuntura, que, ao serem apropriados, são ressignificados, promovendo a reorganização do trabalho educativo.

De antemão, Lopes (2008), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, adverte para a *salada conceitual* reunindo diferentes referenciais que partem e reafirmam o consensual – a necessidade de reorganizar o processo de aprendizagem de um ensino baseado em conteúdos para a resoluções de problemas – minimizando os dissensos, que correspondem ao modo de fazer. A contribuição da autora nos impõe a aproximação a cada um dos referenciais na consecução dos objetivos da escola, buscando desvelar consensos e dissensos entre eles e a concretização destes no cotidiano do trabalho na escola.

Além de refletir em torno dos fundamentos e das práticas, percebemos que o processo em si de reconstrução do projeto em curso merece destaque, haja vista que ambos os gestores, os diretores Sandro e Plácido, tinham o mesmo objetivo – ensino de qualidade – mas os caminhos para alcançar esta meta eram diferentes.

A análise do projeto pedagógico do Liceu justifica-se pela reorganização do trabalho escolar e as diferentes vivências pedagógicas, ou seja, de oficinas, seminários, projetos de iniciação científica, aulas expositivas e de campo, práticas em laboratórios e, conseqüentemente, na mudança no sistema de avaliação da aprendizagem. Neste contexto, pressupõe-se que a formação do jovem também poderá apresentar outras trajetórias.

Neste capítulo, após analisar a formulação do projeto em curso e neste as resistências internas e externas, analisaremos as expectativas e perspectivas na formação do jovem e o projeto político-pedagógico, enfatizando a reorganização do trabalho educativo.

• O início da caminhada na elaboração do projeto da escola

O projeto desenvolvido no Liceu em 2005 é fruto de êxitos de experiências anteriores. A primeira questão expressa é: por que mudar, porque fazer projeto específico, portanto,

diferenciado para esta escola? Em seguida, indagamos: qual o caminho para a mudança? Por que este referencial e não outro?

A necessidade de mudança emerge do cenário contraditório que desorganizou a atividade escolar. Como já vimos na primeira parte da tese, com a industrialização nacional em meados da década de 1930, as escolas passaram a ter como referência o modo de produção em série / em massa e tiveram suas atividades controladas externamente. A racionalização e a modernização no setor promoveu a desintegração das escolas, que destituídas de sua identidade, passaram a reproduzir as diretrizes “planetarizadas”.

A motivação para a mudança na atual conjuntura pode ser vinculada a questões como indisciplina, violência, elevados índices de reprovação e evasão. Consideramos, entretanto que estes elementos são consequências do projeto educativo e social em curso. Portanto, não constituem determinantes da escolarização, pois eles são determinados pelo projeto de sociedade.

Na transição do século, a escola de ensino médio, de cunho propedêutico, amplia o acesso, mas mantém a baixa qualidade. Para Canário (2006, 12), *O Século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam ‘escola, razão e progresso’.* A realidade, porém, não confirmou as promessas. A flexibilidade do ensino integrado atende aos anseios dos trabalhadores docentes e dos discentes dos CEFET’s e a iniciativa privada, mas não constitui até o momento uma política de massa.

Os baixos resultados na aprendizagem, tanto na avaliação interna como externa, bem como a desrealização humana de docentes e discentes, fazem parte do consenso universal que impõe mudanças no processo educativo e apontam o porto de chegada. A questão central, baseada neste consenso, é: qual o caminho da mudança? Por onde começar? Quais as estratégias? Qual o conteúdo?

Estamos ciente de que houve muitas mudanças no campo educacional nestes últimos anos, no entanto, não houve uma transformação significativa do processo educativo, pois mudaram as estratégias e os referenciais, mas não mudaram os objetivos e as formas de avaliação da aprendizagem (WACHOWICZ, 2001). Savianni (2005), Freitas (2003), Veiga (2001) e Alarcão (2001) reafirmam a necessidade de se repensar a organização do trabalho na escola.

Na Escola Tenente Mário Lima, a mudança partiu de pontos de vista diferentes, como o sistema de avaliação e as práticas tradicionais de ensino, embora todos abordassem como

centralidade a qualidade do ensino. Inquietos com o resultado do SPAECE, os professores se reuniram em busca de melhorar estes indicadores.

Nós tínhamos a necessidade de melhorar a maneira de como se trabalhar. Juntou-se uma turma de professores e começou a conversar, daí surgiu a idéia de começar a trabalhar com projetos e a prova sendo em blocos. [...] Juntava as quatro disciplinas e eles respondiam no primeiro dia e no segundo dia. Daí surgiu a idéia para a gente começar a trabalhar com a carga horária semestral e com projetos. Começamos a fazer os seminários⁸⁶, cada ano que se passava ficavam mais atraente, os alunos gostavam (Professora MARIANA).

Mesmo havendo a iniciativa do corpo docente, a primeira experiência inovadora não foi fácil. O perfil da maioria dos docentes era composto por profissionais acomodados que sonhavam com a aposentadoria. A gestão da escola que “*praticamente parou durante trinta anos*” e que reclamava da movimentação em sala de aula. A estrutura física que não correspondia às necessidades da comunidade e da inovação tecnológica em curso. A dificuldade de estabelecer consensos que apontem um novo projeto pedagógico coletivo, seja pela tendência histórica e mundial de padronização e homogeneização das pessoas e dos processos, entre tantas outras variáveis internas e externas.

Entre as estratégias para iniciar o movimento de mudança no projeto da escola foi realizada pelos professores visita a uma feira científica da educação básica no Centro de Convenções, foram socializadas práticas pedagógicas alternativas, como os projetos de ciências do professor Plácido. Neste movimento de mudança, a professora Mariana comenta que

[...] não conhecia muito bem a pedagogia de projetos, mas trabalhava com ela sem saber. De uma aula surgia um projeto para gente trabalhar. [...] Eu fazia isso e também as competências e habilidades, eu estava trabalhando sem saber. [...] Eu já fazia um trabalho diferente com os alunos. Dependendo da disciplina, História, por exemplo, Tiradentes, Inconfidência Mineira, nós fizemos com os alunos o julgamento de Tiradentes.

Percebendo os avanços conquistados, havia a necessidade de que, para continuar a crescer era fundamental mudar as práticas e a organização do trabalho na escola. Então, no ano 2000, o ensino médio foi implantado gradativamente no Tenente Mário Lima e iniciou com a organização semestral, pois [...] *percebia-se que o tempo das aulas era muito curto para se trabalhar com projetos e os professores e alunos precisavam estar com mais tempo*

⁸⁶ Nas décadas de 1980 / 1990, havia as feiras científicas, no entanto, com o tempo, estas foram ultrapassadas e passaram a ser promovidos encontros de iniciação científica júnior (ensino fundamental e médio). A estratégia da escola foi investir em seminários, por exemplo, o Seminário Anual Multidisciplinar.

de contato para que esses projetos fluíssem melhor, tivessem mais resultados [...] (PLÁCIDO).

Este caminho percorrido pela Escola Tenente Mário Lima reflete, em parte, a experiência do Liceu, entretanto, os tempos para mudança, adaptação e maturação do projeto foram diferentes. No Tenente Mário Lima,

Começamos com os 1º anos. 2º anos do ensino médio e os professores foram gostando. Os professores que trabalhavam no 2º incentivavam os que trabalhavam no 3º. Começaram então a gostar e lá deu muito certo, porque foi gradativamente 1º, 2º, 3º ano respectivamente a cada ano. Já aqui no Liceu não, no Liceu quando nós chegamos em 2004, era seriação e em 2005 nós lançamos a proposta de trabalhar, como era o trabalho feito no Mario Lima, a semestralidade, e os todos professores, em conjunto, optaram para gente colocar nas três séries concomitantemente (Professora MARIANA).

No primeiro ano da reorganização do trabalho no Liceu do Maracanaú [...] *a escola virou de cabeça pra baixo, nós não sabíamos o que fazer, não sabia avaliar, não sabia como trabalhar, não sabia como os alunos iam receber* (Professora FABIANA). Consequentemente houve

Resistência muita, muita resistência por parte dos professores, por parte dos alunos, mas não a resistência por achar que não ia dar certo, mas pelo medo. Eu mesma fui uma das que fui muito resistente, eu tive medo do novo, o medo do que você não conhece, do que você nunca trabalhou. Os alunos do mesmo jeito, a gente vive naquela coisa repetitiva e acomodada e você acha que qualquer coisa que fuja aquela rotina vai desestabilizar, faz medo, traz insegurança, mas depois, com o tempo, isso foi sendo vencido. Hoje não é mais problema, nem há resistência. Os professores que vem para o Liceu hoje já sabem como vão trabalhar, tanto que alguns que vêm nem fica, porque já conhece o trabalho da escola e sabe que não vão se adaptar. [...]. Os alunos já vêm sem essa resistência porque já conhecem, já sabem como é que agente trabalha, mas no início foi difícil, muito difícil mesmo (FABIANA).

Houve abaixo-assinado dos estudantes pedindo a volta do ex-diretor do Liceu, professor Sandro, denúncias ao CREDE e à ouvidora, mensagens na internet, no ORKUT “*eu odeio o Liceu*”, a gestão é isso e aquilo, estão destruindo todo o trabalho do Sandro etc.

A gestão da escola reconhece que as mudanças deveriam ter sido gradativas e que muitos se aproveitaram do movimento crescente de rejeição ao projeto. Para manter o projeto, a gestão teve que trabalhar, mais ainda, na sua fundamentação e estar firme, pois *a escola virou um campo de batalha* no seu cotidiano e nas reuniões diretas com os professores, alunos, pais e com grupos, grêmio etc.

Após romper com o projeto pedagógico em curso, competia à gestão da escola coordenar a transição das mudanças políticas, pedagógicas, físicas e sociais. Era um caminho sem volta. Era necessário assegurar o processo de mudança até a maturação de médio prazo deste novo projeto para se avaliar conscientemente os resultados e, se necessário, repensá-lo.

A decisão de implementar a organização semestral em 2005 em todos os anos concomitantemente, corresponde à opção do coletivo dos professores, acreditando, talvez, que o projeto não se sustentaria e que em um ano tudo voltaria à *normalidade*. A professora Flávia relembra que [...] *balancei a cabeça em aceitação, mas naquela de querer ver o novo. Eu não acreditava, ele [o diretor] sabe disso pela expressão do meu rosto, eu não acreditava, mas aceitei [...]*.

Este posicionamento do corpo docente sugere que estes estavam tentando testar a solidez do projeto, reduzir o número de turmas e, supostamente, trabalhar menos e não observaram os professores as mudanças fundamentais na prática pedagógica e os impactos na formação dos estudantes.

Quando começou a andar, os alunos, 2º e 3º ano, não foram a favor, porque teve uma sobrecarga de número de aulas, mais tempo com os alunos, as notas começaram a baixar, a recuperação ficou diferente. Num primeiro momento, em uma reunião aceitaram, até porque os professores estavam apoiando. (PLÁCIDO).

Para a professora Fabiana, *o campo de batalha* emergiu da ausência de compreensão, [...] *porque os alunos não entendiam e a gente também não. [...]. A gente aprendeu junto, então é por isso que hoje já não existe resistência, quem não gostava saiu, quem não se adapta não vem*. Deste modo, o corpo docente, mesmo tendo consensuado as mudanças, na prática demandou, pelo menos, dois anos para internalizar a reorganização do trabalho, para apreender conscientemente as mudanças e, conseqüentemente, transformar sua prática pedagógica.

Círio, estudante, relembra que [...] *no primeiro ano, até mesmos os professores não sabiam muito bem sobre a semestralidade. [...] eles estavam muito desinformados, eles não sabiam realmente [...], como era que ia ser e foi difícil, no começo foi horrível, agora no decorrer dos anos é que está melhorando um pouquinho*.

Para o Coordenador da gestão, existem várias causas para a resistência dos docentes ao projeto alternativo, entre as quais:

[...] *ao se deparar com três aulas geminadas em um só dia, se o professor não se programar, ele não tem o que fazer dentro de sala de aula. Ele acaba*

criando um período ocioso [...]. [...] eles se depararam com a dificuldade, a dificuldade de planejar aulas atrativas, onde o aluno não quisesse dormir ao estar três aulas de cinquenta minutos consecutivas na mesma sala, diante do mesmo professor. Ele tinha que ter assuntos, formas diferentes para se trabalhar e nem todos conseguem isso. Outros simplesmente por não acharem que o projeto dê um retorno para os alunos, achavam que num projeto anual eles teriam um retorno melhor [...].

O professor Franzé comenta que *Num primeiro momento foi difícil para todos os segmentos, foi difícil para núcleo gestor porque tinha aquela expectativa muito grande, para os professores e, principalmente, para os alunos que tiveram que fazer todas as adaptações. A maior dificuldade era na questão do número de aulas por semana [...].*

Além das resistências internas enfrentadas no cotidiano da escola, o órgão intermediário – CREDE e central – SEDUC, bem como o Conselho de Educação do Ceará – CEC, também se posicionaram com relação ao projeto da escola. A escola foi chamada para apresentar o seu projeto e foram questionados alguns aspectos, como a transferência de estudantes e a recuperação da aprendizagem.

O CEC registra no Parecer de Recredenciamento do Colégio Liceu Estadual do Maracanaú e reconhecimento do curso de ensino médio nº. 053/2007 (p.03) que [...] *teve a oportunidade de assistir a uma apresentação da proposta pedagógica desse Liceu, com ênfase na organização semestral do ensino médio, ocasião em que pôde discutir e refletir, com parte de seu núcleo gestor, as vantagens e dificuldades da experiência [...].*

Como veremos a seguir, na organização semestral, os estudantes veem determinadas disciplinas em um semestre e outras no segundo semestre, sendo assim, no caso das transferências durante o ano letivo, os estudantes seriam prejudicados, pois não teriam visto os conteúdos equivalentes àquele período e a escola que o receberia trabalha, como a maioria, com a seriação regular.

Para a gestão da escola, esta questão trata de uma minoria, de exceções e a escola [...] *fazia uma avaliação multidisciplinar e preenchia as notas que ele não tinha no período, [...]. Era fácil responder, mas muitas vezes, acho que faltava profundidade para esse questionamento.*

De fato, uma questão como esta não diz respeito à totalidade dos estudantes, bem como da dimensão pedagógica desvelada no projeto, mas representa apenas a tendência a homogeneização dos processos e à perda da autonomia das escolas. Para Plácido, [...] *se nós tivéssemos uma transferência em massa, então, poderia ser o argumento. Não é o caso.* Esta discussão revela a ênfase no controle burocrático da escola, respaldado no discurso histórico

de cunho filosófico e também legal, em detrimento das questões teórico-práticas, do cotidiano, da aprendizagem e da prática pedagógica.

Segundo os gestores, *a SEDUC e o CREDE não tinham também parâmetros, estudos em relação ao projeto em curso e como a escola não trazia problemas e os resultados eram bons, então, não mexia com a gente, era praticamente independente.*

No caminho para as mudanças significativas no processo educativo, cuja finalidade fosse o sucesso na aprendizagem dos estudantes, o diretor Plácido sinaliza que [...] *precisa de pessoas que acreditem no trabalho e ter definido metas, acreditar no que está fazendo. [...] lógico que o percurso é difícil, porque você enfrenta determinadas situações que é necessário você ser algumas vezes antipático, pessoas que trabalham com você deixarem de trabalhar contigo.* Além da identidade de grupo e do consenso no porto de chegada, o professor também aponta a necessidade de sempre se atualizar e aprofundar os referenciais teóricos que sustentam as mudanças, inclusive diante das possíveis resistências internas e externas.

Imbuídos nesta perspectiva, faz-se necessário desvelar em seguida a finalidade da escola quanto à formação do jovem e o projeto político-pedagógico do Liceu, por meio dos fundamentos e das práticas pedagógicas.

7.1 Expectativas e perspectivas na formação do jovem: o trabalho, a universidade, a cidadania e a iniciação científica

A função do Liceu é formar o homem em todas as suas potencialidades, em todos os campos, artístico, no setor de trabalho-profissional. Nós formamos o aluno não só a partir dos conteúdos aplicados, mas procuramos também formar o homem, o homem dentro, inserido na sociedade, onde ele possa ir numa entrevista de emprego e se sair bem, ela possa se apresentar em público e se sair bem, ele possa ir ao teatro e mostrar que tem potencialidade. Acho que esse é o papel do Liceu. É também trabalhar nos projetos a própria comunidade, como a gente já tem levado a eles como o projeto da fitoterapia, o projeto da folha da macaxeira, que vai auxiliar no combate a anemia, a gente já tem projetos de preservação da fauna e da flora, tem projeto de resgate do rio Maranguapinho e, ou seja, ele está atuando não só dentro da escola, mas também na própria comunidade em que o projeto está inserido, acho que esse é o diferencial. (Professora FABIANA).

Enfrentando o desafio de sair da “mesmice”, da reprodução consciente ou não de projetos educativos e político-pedagógicos das escolas ditados pelos sistemas e ou pelas diretrizes mundiais, e buscando enfrentar a exclusão social e do conhecimento científico, o Liceu do Maracanáu escreve uma nova história que [...] *produza equidade criadora de*

sujeitos críticos e criativos; promova a construção de justiça social e transformação da realidade social. (CEARÁ, GIDE do Liceu do Maracanaú, 2007,07).

Esta escola tem como objetivo a formação humana integral, diminuindo a exclusão social e do conhecimento científico, ao favorecer as aptidões naturais, ao considerar que os seres humanos têm níveis variados das diversas inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, sinestésica, intrapessoal e interpessoal); que precisam desenvolver competências e habilidades; resolver atividades do cotidiano; e explorar a relação teoria e prática. Ultrapassando conceitos e finalidades, a escola é constituída por pessoas que possuem diferentes níveis de consciência, de experiências sociais e pessoais e situadas em determinadas condições.

Neste contexto, as situações determinadas envolvem, entre outros, aspectos sociais, econômicos, geográficos e inclusive o acesso à tecnologia. Para ilustrar, este último reflete o paradigma da *sociedade do conhecimento*, que impõe a necessidade do acesso às mídias; no entanto, na conjuntura local, este acesso se resume aos programas de televisão dos canais abertos e acesso às salas de bate-papo, Orkut, contrapondo-se ao infinito mundo de informações em outros meios, como jornais e revistas impressas e eletrônicas.

Cientes destes limites, o projeto político-pedagógico desta escola delinea com clareza e objetividade a finalidade da formação discente como sendo a formação humana integral, a iniciação científica, a continuidade nos estudos superiores por meio da aprovação no vestibular ou do resultado do ENEM, a preparação para a cidadania e para o trabalho.

Quanto ao conceito de *formação integral*, não percebemos consenso entre gestores, docentes e discentes. Há muitos elementos comuns, no entanto, notamos que alguns enfatizam algumas dimensões da formação humana em detrimento de outros.

Para o diretor da escola, a formação humana integral constitui a meta, no entanto, torna-se inviável no interstício de três anos, que equivale ao ensino médio. Compreendendo então que o ser humano passa a vida toda em formação, o professor Plácido registra a idéia de que a finalidade da escola é

[...] tirar o aluno da exclusão da ciência, não é só de matemática e química, é o estudo e aprofundamento de uma forma geral e a questão das tecnologias, muitos não tem acesso a elas. [...] Levar em conta a questão da visão de mundo, a sua participação na sua comunidade, a sua participação social, membro e integrante e participante da sociedade. [...]. É lógico que a função maior da escola é a questão da aprendizagem acadêmica, isso que ele aprende na escola e ser utilizado lá fora também. Porque o que a gente percebe é que a escola perdeu a sua função. O que a gente espera da escola é que ela tenha amigos, que a escola faça festa para a comunidade, que a escola sirva de abrigo pra quando o rio encher ou a lagoa, quando o açude

arrebentar, quando acontecer alguma catástrofe a escola tá ali, mas é a aprendizagem, onde fica?

Consciente da conjuntura em que a sociedade está inserida e do risco iminente de desvirtuar os objetivos da escola ou mesmo sobrecarregá-la com os problemas sociais, o diretor reafirma a aprendizagem como centralidade. Para a professora Mariana, *O papel do Liceu é levar o aluno a ser um aluno crítico, que ele saiba lá fora se relacionar, que ele seja uma pessoa pensativa* e que tenha possibilidade de continuar seus estudos numa universidade ou faculdade.

Segundo o novo paradigma, no entanto, a sociedade do conhecimento, cuja preocupação é a formação integral do indivíduo, percebemos maior ênfase no que se refere ao comportamento, às atitudes e, entre eles, os conhecimentos ou as competências na resolução de problemas.

Quando falamos em desenvolvimento humano estamos preocupados com a ‘formação integral do indivíduo’, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista, em permanente processo de transformação. Isto implica que, além das dimensões cognitiva e instrumental, sendo esta última representada pela aquisição dos códigos de representação das informações e dos conhecimentos construídos, é preciso também trabalhar a criatividade, a responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Desenvolvimento humano implica a noção de desenvolvimento sustentável, considerado, hoje, valor universal, pressupondo também a promoção da dignidade humana como um padrão universal e absoluto relacionado com a dignidade da vida. (MORAES, 2008, P. 20-21) (Grifos da autora).

Contrapondo-se a este paradigma que estabelece o novo *tipo* de trabalhador (KUENZER, 1998), embora reconheça a presença desta concepção no projeto educativo em curso, partimos do princípio de que a formação humana integral transcende a tarefa da escola, tendo em vista que deve garantir o desenvolvimento pleno de todas as dimensões humanas, como, por exemplo, o cognitivo ou intelectual, o físico, o motor, o espiritual, o social, o trabalho, a arte. Sendo assim, para efeito deste estudo e inserida na atual conjuntura, a formação integral do jovem possível e idealizada na escola básica é o desenvolvimento cognitivo, por meio da apropriação crítica e criativa dos conhecimentos essenciais historicamente acumulados, ou seja, da formação politécnica.

Diante da dualidade de interpretações e fundamentações acerca da formação integral do ser humano, analisaremos a finalidade vivenciada no cotidiano da escola e na fala dos seus agentes no tocante a três dimensões: política, por meio da preparação pela e para a cidadania; o trabalho, mediado pela preparação pela e para o mundo do trabalho; e a científica,

concretizada por intermédio dos projetos de trabalho e na perspectiva da continuidade dos estudos. Vale ressaltar, supomos que estas dimensões se complementam e se concretizam concomitantemente na escolarização que busque a formação humana plena.

Entre os estudantes que preencheram o questionário, não evidenciamos consenso com relação às expectativas para a sua formação. Ao serem indagados para que serve esta escola, 66,7% reconheceram a preparação para o vestibular, 23,5 assinalaram a preparação para a cidadania e apenas 9,8% registraram o trabalho.

No tocante à preparação para e pela cidadania, faz-se necessário ressaltar que a participação cidadã pode ser promovida pelo Poder Público e pelos movimentos sociais (RAMOS, 2004). No âmbito da educação, houve, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, amplo movimento de democratização das decisões nos governos e, conseqüentemente, nas escolas. Nesta última, esta se concretiza mediante os organismos colegiados – Conselho Escolar, grêmio estudantil, congregação de professores e funcionários, associação ou rede de pais, entre outros.

No Liceu, o grêmio não foi renovado e o Conselho Escolar apresenta dinâmica bastante peculiar no cotidiano da escola. O exercício da cidadania também não é vivenciado nesta escola por meio de encontros dos estudantes, assembleias ou equivalentes para discutir questões do segmento ou mesmo da escola.

Segundo os estudantes, a sua participação na escola é restringida pela direção e os problemas não constituem objeto do diálogo entre os segmentos que compõem a unidade. *O grêmio está completamente desativado, porque os alunos têm medo de falar, eles querem participar, são garotos inteligentes, mas têm medo da repressão, por isso deixam de...* (CARLA, 3º. Ano, p. 15). Outro estudante, Cláudia, sintetiza, citando o problema da falta de água:

[os estudantes] estavam querendo lutar pelos seus direitos, a água tem dia realmente que está insuportável e, no dia em que estourou a fossa, a gente teve que ficar na sala de aula [...] Então, se ali alguém fosse se rebelar, dizer que não ia assistir aula, era bem capaz de [...].

Era possível haver retaliações por parte dos professores e gestores, por meio de *marcação*, o que poderia impedir os estudantes de concluírem o ensino médio. A falta de diálogo é apontada pelos estudantes, inclusive entre professores e coordenação, tornando difícil o trabalho.

[...] às vezes, a coordenação briga com o professor que está na sala, às vezes os professores brigam com a gente porque a coordenação briga com eles. Vai ficando ruim porque a gente não tem diálogo com a coordenação e, muito

menos assim, com os professores. Tem professores que são amigos, têm outros que não são e tudo isso é falta de diálogo no colégio. (CLAÚDIA, 3º. Ano).

Contraditoriamente, percebemos que, em meio aos projetos e na prática pedagógica, a formação cidadã é vivenciada cotidianamente. Para ilustrar, podemos citar o projeto interdisciplinar que promoveu o I Concurso *Socio-literata* intitulado *E o amanhã? Um prognóstico para o futuro*. Este projeto tinha como objetivo a leitura, a interpretação e a produção de textos nos gêneros textuais conto, poesia e crônica, despertando os talentos adormecidos e mostrando a capacidade produtiva dos discentes. Segundo os professores, parafraseando Paulo Freire,

Trata-se de uma atividade ousada, pois exige dos seus idealizadores e participantes: compromisso, disponibilidade, empenho, desempenho, estudo, criatividade, compreensão e produção, salvo as críticas que sofrerá, pois toda ação, que priorize mudança para melhor com responsabilidade, desperta sentimentos, falas e ovações ou injúrias. Para superar tais intempéries, basta ver, julgar, agir em harmonia. (CEARÁ, Projeto I Concurso Sócio-literata, 2007, p. 2).

Este projeto possibilitou aos jovens a reflexão crítica e criativa sobre o futuro da sociedade, partindo da atual conjuntura, e em diferentes dimensões da vida humana e social, entre elas: a saúde, o meio ambiente, a tecnologia, as relações sociais e familiares e a educação.

Entre outros projetos desenvolvidos na escola e que fomentam a cidadania, estão Rio Maranguapinho, Energia alternativa - Energia solar; Nim, Citronela e Urucum.

No cotidiano das práticas pedagógicas, o princípio da formação cidadã em seja, por meio de projetos inter e disciplinares, reflexões e práticas transformadoras, do ser jovem inserido em determinada sociedade e meio ambiente (GASPARIN, 2002).

Segundo o professor Franzé, [...] o Liceu procura harmonizar esses dois véis [vestibular e vida], essa dicotomia da pessoa voltar para uma determinada seara e formar holisticamente o indivíduo. Nós temos vários projetos que abraçam a questão social, a gincana, os concursos, permeando a questão do aprendizado. A professora Mariana complementa, ressaltando que a escola de ensino médio é só um degrau, é só um passo, ao garantir conhecimentos básicos para levar o aluno a adquirir um conhecimento maior, que é uma universidade, uma faculdade. Também deve, no entanto, formar um cidadão crítico, que saiba reivindicar seus direitos, não aquele sujeito alienado em saber só os conteúdos, pois tem de haver os dois lados.

A formação cidadã em outros espaços formativos é destacada apenas por uma discente, Carla, que era militante do Movimento Livre Arbítrio. A participação política na escola e em outras organizações fora da escola não é vivenciada por 94% dos estudantes que responderam o questionário.

No questionário, apenas quatro estudantes sinalizam a formação humana do caráter, outros exprimem que esperam a escola desenvolver suas competências e habilidades, garanta uma boa aprendizagem, viabilizar oportunidades, crescimento, abrir portas etc. Um dos estudantes, Gandim, sintetiza que o ensino médio é *uma chance na vida*.

A formação profissional em nível médio também foi apresentada como grande expectativa entre os estudantes. Dos que responderam o questionário, 61% já fizeram um curso de qualificação profissional e 85% pretendem fazer um curso técnico-profissionalizante. Para Gabriela, a escola não deveria se voltar [...] *apenas para as ciências humanas ou científicas, mas para a área profissionalizante*. Gisele espera que a escola de ensino médio a prepare para o mercado de trabalho.

Evidenciamos, portanto, que os estudantes têm consciência da importância da profissionalização nesta etapa da formação. Neste sentido, ao reconhecer que o projeto desta escola está voltado para a preparação do exame vestibular, os estudantes são obrigados a buscar na iniciativa privada cursos que garantam os conhecimentos necessários.

A formação pelo e para o mundo produtivo nesta escola se desenvolve por meio das competências e habilidades ditas como necessárias na atual conjuntura. A organização curricular, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e “planetarizadas” da educação, está pautada na preparação para o mercado de trabalho.

A iniciação ao mundo do trabalho desenvolve-se por meio de estágios e, em média, 30% dos estudantes acima de 16 anos participam, no entanto, estes não são acompanhados pela escola e terminam sendo uma atividade individual, cabendo aos estudantes fazer as reflexões necessárias para a análise crítica e criativa do processo de trabalho, do produto, das relações sociais no mundo do trabalho e consigo mesmo.

A intenção da escola é realizar o acompanhamento por meio de visitas aos estagiários no seu campo de trabalho, no entanto, até o momento isto não foi possível, em razão da complexidade das relações e demandas emergentes no cotidiano da escola. Algumas empresas desenvolvem o acompanhamento do estagiário internamente para fins específicos de produtividade e relacionamento. O enfoque do estágio como espaço de iniciação ao mundo do trabalho e de formação em serviço permanece presente apenas como princípio e não como prática das empresas e escolas.

Deste modo, o estágio promove também, a intensificação da jornada do estudante e, conseqüentemente, poderá incidir em deficits de aprendizagem.

Há ainda que mencionar a seleção interna que a escola realiza para as entidades que solicitam estagiários. Muito embora as instituições apresentem o perfil dos candidatos e algumas realizem a seleção, a escola desenvolve uma pré-seleção interna, com apoio e critérios específicos, como comportamento, desempenho geral, assiduidade, participação em projetos e consulta ao professor. O Diretor cita que, na relação com as instituições, algumas determinavam como critério de pré-seleção as notas, *“a regra é assim”*, e a escola dizia *“olha, você pode até falar como vai ser o formato da avaliação, mas a seleção na escola quem faz é a escola”*. Esta situação reafirma a autonomia da escola, ao ampliar a seleção tradicional pelo critério do desempenho dos estudantes, apenas.

Para ilustrar, o Diretor comenta que, se um estudante está com problema de comportamento, a escola pode inseri-lo no programa de estágio e este [...] *muitas vezes ele melhora. Acontece isso com muitos alunos, a expressão do cara quando ele chega do estágio é diferente*. Se a escola mantivesse o critério apenas do desempenho, estes estudantes provavelmente nunca teriam chance de vivenciar o estágio em nível médio.

Outra iniciativa emergente na escola é o trabalho com empreendedorismo juvenil. Há um grupo de professores que, no decorrer de 2007, se capacitou e, em 2008, tem como meta desenvolver um projeto nesta área e, possivelmente, participar da feira do SEBRAE. Segundo a professora Fabiana, é possível [...] *trazer esse material de empreendedorismo para a sala de aula, principalmente para os alunos do terceiro ano [...] que estão saindo e despertar a vocação, ou seja, para trabalhar por conta própria*. Isto porque nosso objetivo é que o indivíduo consiga melhores condições de vida, seja na universidade, no mercado de trabalho etc. e o desafio é [...] *despertar nos meninos uma vontade, que eles cresçam aqui dentro, de alguma maneira, [...]*.

De todo o modo, a formação para e pelo trabalho neste projeto não constitui objeto para discussão, muito menos método de ensino, consoante nos ensinam Pistrak (2005) e Saviani (2003) (Ver Quadro 03); embora haja o fato de que *O Liceu gera esperança aos filhos dos trabalhadores que têm como objetivo principal ingressar no mercado de trabalho* (CEARÁ, Liceu do Maracanaú, Projeto Político-Pedagógico, 2004, p. 4).

Segundo o estudante Carlos, [...] *os projetos de iniciação científica são o carro chefe aqui do Liceu. Eles proporcionam ótimas oportunidades de participações em feiras, de pôr em prática aquilo que nós vemos nas aulas. [...] também proporciona bolsas de estudo em uma faculdade, de pós-graduação, [...]*.

A formação do cientista júnior dos jovens estudantes do ensino médio, cujo objetivo é proporcionar a sua participação em atividades de pesquisa e/ou desenvolvimento tecnológico de produtos e processos (CEARÁ/FUNCAP, EDITAL nº. 03/2007), reorganiza o trabalho na escola, em busca do reconhecimento, por parte do estudante, da sua área de interesse. Segundo a professora Francisca das Chagas, de São Gonçalo do Amarante, em artigo publicado no Diário do Nordeste, *Não existe falta de interesse na leitura. O que falta é descobrir que tipo de leitura mais agrada cada aluno* (apud CEARÁ, Projeto A literatura de cordel e a língua Portuguesa, 2007, p. 04).

A iniciação científica nesta escola é motivada nos seminários desenvolvidos pelos estudantes no 3º. bimestre do ano letivo, cujo tema é de livre escolha dos estudantes, de atividades curriculares e extracurriculares. Após a elaboração, sistematização e apresentação dos seminários, alguns trabalhos são selecionados para continuidade ou aprofundamento, por meio do desenvolvimento de um projeto científico. Estes são incentivados a participar de eventos científicos. Há encontros científicos e feiras de ciências locais, regionais, nacionais e internacionais de nível médio que abordam as diferentes áreas do conhecimento científico e tecnológico⁸⁷.

Estes encontros de iniciação científica júnior visam a popularizar a ciência e a despertar a vocação científica dos estudantes de ensino fundamental (6ª a 9ª série) e médio e de educação profissional da rede pública. É uma tentativa de conciliar a formação clássica, de cunho propedêutico, com a formação científica, já vivenciada na Europa desde a Reforma Protestante e realimentada com o Iluminismo. Com as reformas na transição para o século XX, o ensino secundário transformou-se em enciclopédico, acrescentando as matérias científicas, sem, contudo, se aplicar o método científico e sem haver a reformulação curricular (RIBEIRO, 2001).

No Brasil, em 1986, foi criado o Programa de Vocação Científica – PROVOC, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), considerado o primeiro programa brasileiro a inserir o estudante de ensino médio no ambiente de pesquisa de forma planejada, sistemática e com acompanhamento permanente. Este programa

⁸⁷ Feira de Ciências (INTEL ISEF - Intel International Science and Engineering Fair; MOSTRATEC - Mostra Intenacional de Ciências e Tecnologia; FEBRACE - Feira Brasileira de Ciência e Engenharia; FECITEC - Feira de Ciência e Tecnologia do Sul do Maranhão; EXECETEC - Exposição Christus de Ciência e Tecnologia; CIÊNCIA JOVEM - Feira Nordestina de Ciências, etc. Eventos científicos: RoboCup Suzhou 2008 - Copa do Mundo de Robôs; JRI - Jornada de Robótica Inteligente (CBR/OBR); OBM - Olimpíada Brasileira de Matemática; OBA - Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica; OBQ - Olimpíada Brasileira de Química; OBF - Olimpíada Brasileira de Física 2008; OBI - Olimpíada Brasileira de Informática; OBR - Olimpíada Brasileira de Robótica; OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas; OBSMA - Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente, etc.

[...] propicia a alunos de Ensino médio a vivência de ambientes de pesquisa, proporcionando-lhes a experiência de aprender ciência fazendo ciência. [...]. Dessa forma, busca-se também estabelecer inter-relações entre o ensino, em geral, e a formação científica do aluno, sobretudo, através da iniciação à pesquisa. [...]. A contribuição do Provoc para a escolha profissional dos alunos constituiu-se em uma de suas premissas principais, norteador não apenas o processo de construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento do caráter crítico e investigador dos alunos. (<http://www.epsjv.fiocruz.br/v2005/provoc.htm>, acessado em 08/04/2008).

O PROVOC inspirou outros programas similares, inclusive no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq em 2003, no Governo do Estado do Ceará e em Fortaleza⁸⁸. Consoante a experiência local,

O fato de que se pode identificar a prova de cada aluno propiciou que a olimpíada, neste caso, funcionasse como um sistema de avaliação da qualidade do ensino escola a escola, turma a turma. Permitiu também criar um processo de competição saudável entre as escolas. Estas vantagens associaram-se às já existentes em todas as olimpíadas que inclui a elevação da auto-estima de professores, alunos e da comunidade escolar.

De fato, esta iniciativa tende a criar competição entre os estudantes e as escolas, como também alimenta o *marketing* educacional. Por outro lado, as condições de participação dos cientistas junior da escola particular e pública são desiguais, no tocante ao acesso e à realização das pesquisas. O Liceu do Maracanaú desenvolve seus projetos sem o apoio financeiro destes órgãos de fomento à pesquisa, mesmo sendo uma política nacional com parcerias estaduais.

Esta formação foi explicitada pelos estudantes como mais uma motivação para estudar nessa escola. Para o estudante Círio, 3º. ano,

[...] o projeto Arte Africana Simbologia das Máscaras abriu portas, porque foi lá que eu consegui distinguir o que é que eu ia fazer da minha vida. No caso foi jornalismo a profissão que eu quero exercer. [...] e foi muito importante porque agente tem a oportunidade de sair da escola conhecer novos alunos, participar de feiras científicas, conhecer pessoas. Na feira da

⁸⁸ Segundo Barbosa (2008), há cerca de 20 anos, o Ceará decidiu criar a Olimpíada Cearense de Matemática, que vem, desde então, selecionando precocemente alunos de escolas privadas (de Fortaleza) que têm pendor especial para esta ciência. Hoje podemos dizer que o Ceará produz alunos do segundo grau com as condições de competir, representando o Brasil, em pé de igualdade com os estudantes de outros países, inclusive os mais desenvolvidos.

http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/joaolucasbarbosa-simp.htm acessado em 08/04/2008. Em 2003, o Governo do Estado do Ceará criou o Projeto Linguagem das Letras e dos Números – Numeratizar e Leituralizar, cujo objetivo era melhorar os indicadores de aprendizagem. Na época, a Prefeitura de Fortaleza criou o Programa de Olimpíadas de Fortaleza, incluindo as áreas de Matemática, Português e Ciências. Olimpíadas das três áreas foram realizadas em 2004 e sua aplicação universal trouxe vantagens.

ENCETEC, uma feira que acontece no Christus, eu ganhei a credencial pra viajar para o Peru esse ano e isso foi super importante na minha vida. Qual é a outra escola que dá oportunidade para o aluno conhecer outros países e aqui no Liceu já tem vários casos de alunos viajando para o México e até outros Estados aqui dentro do Brasil.

É necessário registrar a noção de que esta formação também atende aos interesses do projeto político-pedagógico em curso, ao promover a inclusão no conhecimento científico e ao apresentar resultados, indicadores, prêmios, que culminam com o reconhecimento institucional e social da unidade escolar e dos sujeitos que a compõem. Como resultados concretos, a participação em eventos científicos e os indicadores externos de avaliação confirmam que, mediante os projetos, os alunos e professores do Liceu participaram de vários encontros científicos e culturais⁸⁹.

Há, no entanto, contradições presentes na formação do jovem curioso, do cientista júnior, no que diz respeito às premiações e participações em eventos nacionais e internacionais para apresentação, a sobrecarga de trabalho docente e a “exclusão” da maioria dos estudantes na garantia da oportunidade de participar destes, em razão de inúmeras variáveis.

Para o Diretor da escola, o desenvolvimento ou aprofundamento cognitivo possível por meio da iniciação científica deve ter uma finalidade social. *A cognição faz com que o ser*

⁸⁹ Participação na bienal de teatro CHRISTUS; Premiações nas fases do INTERCÂMBIO; Participação com 9 trabalhos na SBPC; 3ª colocação SBPC; Participação com 04 projetos na EXCETEC/2005; Credenciamento de 03 trabalhos: IX Feira de Ciências de Pernambuco; Viagem Olinda e Maranhão com projetos; Medalha de Bronze na olimpíada de astronomia; Honra ao mérito olimpíada de matemática; Convênio c/ o Cartório Albuquerque; Parcerias com a comunidade; Medalhas de bronze Leituralizar (02); Participação na bienal de teatro CHRISTUS; Premiações nas fases do INTERCÂMBIO; Participação com 9 trabalhos na SBPC; 3ª colocação SBPC; Participação com 04 projetos na EXCETEC/2005; Credenciamento de 03 trabalhos: IX Feira de Ciências de Pernambuco; Viagem Olinda e Maranhão com projetos; Medalha de Bronze na olimpíada de astronomia; Honra ao mérito 08 (oito) olimpíada de matemática; Convênio c/ o Cartório Albuquerque; Parcerias com a comunidade; Medalhas de bronze Leituralizar (02); 1ª Colocação na FEBRACE; 1ª, 2ª e 3ª colocações no 1º Encontro de Clubes de Ciências na UECE; Participação na SBPC jovem em Florianópolis; Destaque internacional 3ª EXPOCIÊNCIA Latino Americana em Vera Cruz/México; 6 (seis) premiações na EXCETEC/2006; Credenciais para feiras no RG do Sul, Turquia e África do Sul/2007; Apresentação e aprovação do CEE; Participação 21ª MOSTRATEC; Melhoria da qualidade de ensino; Aulas diferenciadas; Crescimento do índice de aprovação em vestibulares; Crescimento da média no ENEM; Resultados do SPAECE maior que a média do Estado; Participação nas olimpíadas brasileira de física 2005/2007; Medalha de prata na OBMEP/2007; Medalha de prata na OBA/2007; Honra ao mérito (nove) na OBMEP/2007; 13ª na MOSTRATEC/2007; EXCETEC/2007 04 premiações; 03 Credenciais para FEBRACE/2008; 04 trabalhos escritos na Feira Estadual de Ciências/2007 04 premiações; 04 alunos aprovados na UFC e 01 na UNIFOR/2007; Escola com o maior número de alunos para o estágio da prefeitura; 03 primeiras Colocações no 2º Encontro de clubes de Ciências na UECE/2007; Projeto aprovado pela FUNCAP/2007; 1º Lugar no Prêmio Gestão; 1º Lugar em desempenho – Escola Destaque; Participação na FEIRA INTERNACIONAL MOSTRATEC/2007/RS, ficando entre os 13 melhores trabalhos; Participação na FEBRACE/2008/SP, com conquistas de credencias para Feira Jovem de Ciências; 1ª Colocação no ENEM entre as escolas da CREDE I; Entre as 08 escolas públicas com melhor desempenho no ENEM/2007; 3ª colocação festival e melhor atriz de Teatro em Maracanaú/2008; Reconhecimento da SEDUC, com a visita de todos Coordenadores das CREDEs. (FONTE: CEARÁ, Resumo atualizado do Projeto do Colégio Estadual Liceu do Maracanaú, maio, 2008).

humano desenvolva um dos, eu acho que é o bem maior da humanidade, e sem ele ninguém ficava vivo não, o cérebro. E complementa citando que Trabalhar o social pelo social pode-se correr o risco de que a transformação não aconteça, afinal Nada acontece isoladamente, nada, tudo tem causa e efeito. Esta [...] fundamentação adquirida na escola é para contribuir para o crescimento deles e que eles contribuam com os grupos sociais a que pertencem.

A continuidade nos estudos também está expressa no projeto da escola. Mesmo consciente de que o ensino médio constitui a etapa final da educação básica, permanece o ideário da continuidade nos estudos no ensino superior.

Nós estamos lecionando para uma geração diferente, mais dinâmica, que requer recursos de mídia. Uma geração toda voltada para a informática e a escola pública não tem estrutura para abraçar essa geração [...], mas a função da escola de ensino médio, como um todo, é oportunizar condições para que o indivíduo consiga melhores condições de vida, se insira no mercado de trabalho, na universidade, que é o sonho de alguns. (Professor FRANZÉ).

Entre os estudantes entrevistados, é consenso a intenção de cursar o nível superior. *O ensino médio é o médio. A gente fez o fundamental e passou para o médio, agora será o superior.* (BETO, estudante 3º ano). Nesta perspectiva, o Liceu muda sua estratégia para alcançar bons resultados na aprovação do vestibular.

[...] nós acreditamos que a partir do ENEM nós conseguiremos fazer com que grande parte dos nossos alunos tenha sucesso maior no futuro, através do ENEM ele consegue chegar, consegue uma bolsa no Programa Universidade para Todos - PROUNI e chegar até a Universidade. Então a gente está apostando e nós já temos dados para isso. Nós teremos um grande número de pessoas saindo dessa escola que vai conseguir cursar uma Universidade, vai conseguir uma profissão, uma especialização e, logicamente, ter um progresso, ter uma vida melhor no futuro. (Professor FERNANDO).

Esta mudança de estratégia reflete a luta desigual por uma vaga nas universidades públicas, pois os estudantes do Liceu têm [...] *muito mais chance de adquirir uma bolsa do PROUNI, do que passar na UFC, porque a concorrência é mais desleal com os alunos da rede particular.* Além de desigual, esta mudança se justifica entre os professores da escola porque o seu objetivo *É o aluno e a gente percebe que precisa mudar alguma coisa para beneficiar o aluno. Eu acho que é válida qualquer mudança na escola, seja na organização, seja no pedagógico, seja onde for.* (Professora FABIANA).

Para quem não quer fazer faculdade, o projeto da escola apresenta os *estágios, como forma para que os alunos possam pensar no futuro.* O diretor continua questionando o senso comum ao citar que [...] *a escola não prepara para vida. Eu não acredito em escola que*

prepare para o vestibular e não acredito em escola que prepara para vida e não pensa em vestibular. [...] em qualquer concurso que leve o aluno a projetar seu futuro (Professor PLÁCIDO).

A preparação para o vestibular também privilegia a preparação para concursos e para *a disputa da vida* (GILVAN). Com relação à expectativa de cursar o nível superior, praticamente todos os estudantes que preencheram o questionário disseram sim, consequentemente, muitos apontam a necessidade de se preparar melhor para o vestibular, de se direcionar todo o 3º ano para este fim. Contraditoriamente, durante o 3º bimestre, os estudantes do 3º ano registraram a insatisfação por não participarem do Seminário Anual Multidisciplinar. E apenas uma estudante comenta que, antes de cursar faculdade, precisa trabalhar.

Muitos estudantes procuram o Liceu pela sua fama, pelo projeto em curso e a maioria acredita ser esta a melhor escola pública da região, que possibilita passar no vestibular. [...] *concorrer com outros alunos de escola particular como é o caso de várias escolas públicas, [...] fica muito complicado.* (CARLA, estudante do 3º ano).

Branca, estudante do 3º ano, assinala que o papel do Liceu *Não é só preparar para o vestibular, pois prepara para outras coisas também, mas principalmente para o vestibular.* Isto por que

Eles dão muito apoio às pessoas que passam na primeira fase do vestibular, que passam no vestibular, que entra na faculdade. Eles falam, ficam passando tipo valores para a gente, mexendo com a nossa cabeça e nos motivando para querer estudar. Eu acho bom que motiva a gente e faz a gente querer mais o ensino superior, a gente tem na cabeça que o ensino superior tem que ter de qualquer forma para conseguir um mercado de trabalho. (BETO, estudante do 3º ano).

A relação entre o ensino médio e o superior é apontada como uma das restrições ao projeto em curso nas escolas de ensino médio. Segundo os estudantes e alguns teóricos da educação, entre eles Luiz Carlos Freitas (2003), o vestibular determina indiretamente o ensino médio, inclusive o currículo e a avaliação.

O ensino fundamental tem muitas diferenças do médio, o fundamental não puxava tanto do aluno como o Liceu puxa agente. [...]. Então há muita interação entre professor e aluno, e isso é muito bom. Fiquei triste porque no terceiro ano a gente não participa de seminário é só prova, estudar, vestibular, mesmo assim agente pode ver a apresentação de alguns primeiro ano, segundo ano, foi bem legal. (DANUZA, estudante do 3º ano).

A escola de ensino médio tem historicamente relação de subordinação com a continuidade dos estudos, seja na discussão sobre a sua identidade, seja na perspectiva de

terminalidade da educação básica, enfim, no projeto educativo em disputa. A desregulamentação controlada do acesso ao ensino superior impinge indiretamente ao ensino médio um projeto educativo de cima para baixo.

A disputa por vagas nas universidades públicas impõe ao currículo a necessidade de que se [...] visse no primeiro e no segundo ano do ensino médio todas as matérias e no terceiro voltasse para o vestibular. Seria mais interessante. É só revisão voltada para o vestibular, revisão de tudo que acontece no vestibular, seria mais interessante (Branca, estudante do 3º ano). Partindo de condições sociais, econômicas e processos de escolarização diferenciados, no entanto, os estudantes provenientes das escolas públicas e privadas não disputam nas mesmas condições.

Conscientes deste contexto desigual, o Liceu do Maracanaú resconstituiu sua estratégia e investiu na formação e na perspectiva de sucesso dos jovens por meio do ENEM.

Percebemos, portanto, que a escola em estudo possibilita ao jovem estudante vivências importantes para a sua formação humana, ao mesmo tempo em que tem clareza quanto a sua finalidade precípua, que é a diminuição da exclusão social e do conhecimento científico. Este projeto se concretiza mediante o trabalho educativo dos docentes, que, por sua vez, imprimem seus objetivos na prática pedagógica, às vezes complementares à perspectiva da escola, por exemplo, a questão social abordada nos projetos de trabalho.

O consenso estabelecido desde a leitura histórica direcionada da realidade se confirma com a afirmação de todos os sujeitos, de variados segmentos da escola, na expectativa de continuidade dos estudos no ensino superior. Em virtude das condições desiguais nesta disputa com as escolas particulares e com o restrito número de vagas ofertadas pelas universidades públicas, o Liceu redefiniu sua estratégia, preparando para o ENEM, cuja média poderá possibilitar o ingresso em universidades particulares, mediante bolsas de estudo do PROUNI.

A formação do jovem curioso, ou melhor, do cientista júnior, apresenta-se como uma das oportunidades oferecidas no projeto pedagógico em curso, no entanto, a centralidade nesta dimensão poderá refletir numa formação humana parcial. Este projeto explicita nas suas entrelinhas contradições, conforme apontamos há pouco.

Quanto a estes projetos de iniciação científica sem o carro-chefe da escola, o Diretor se contrapõe: *Acho que a visibilidade da questão do estágio é bem maior do que qualquer um dos projetos, porque tem alunos que chegam aqui no Liceu, “olha, eu venho pra cá para conseguir estágio”. [...] os pais chegavam e enfatizavam: “olha, meu filho está aqui porque*

eu quero um estágio para ele”. Plácido conclui reafirmando que *Os estágios fazem parte da educação integral do aluno*.

A ênfase em alguns projetos em detrimento de outros advém, segundo o Diretor da escola, *É porque alguns [estudantes] não percebem que estão fazendo parte de alguma coisa e o que aparece mais são os que recebem a premiação, [...]*. E complementa, sinalizando que isso tem que ser trabalhado na escola, ao mesmo tempo em que é reflexo de um problema em toda a sociedade.

Entendemos que a escola faz parte da sociedade, é instrumento de transformação desta, ao mesmo tempo em que a reflete. Sendo assim, a sociedade em tempos de globalização das tecnologias, mundialização das culturas e “planetarização” das normas e de sistemas de avaliação da aprendizagem que induzem a classificação e premiação dos melhores, tende a reproduzir no cotidiano das relações sociais e profissionais tal competição, bem como garante maior visibilidade daqueles que são objetos de classificação/premiação. Contrapor-se a esta lógica não é apenas garantir formação humana alternativa, mas também valorizá-la e apresentá-la a toda a sociedade como outra forma de se relacionar com o outro e com o saber científico.

A escola em estudo propõe a formação do jovem integral por meio da formação de um cidadão crítico, que seja pensativo, que tenha uma fundamentação científica e que possibilite a inserção consciente e criativa na sociedade, sensível à resolução dos problemas sociais da comunidade a que pertence. Embora os trabalhadores enfatizem dimensões específicas desta formação com amparo na ideia de educação, o seu coletivo é que faz a escola. Juntos estes profissionais estabeleceram consensos que possibilitam melhores resultados da aprendizagem. O Diretor conclui, ratificando que a finalidade da escola [...] *não seria nem formação, seria despertar nele essa visão de formação integral*.

Ao apresentar no seu projeto formativo experiências formativas, a escola, de certa maneira, atende aos requisitos da formação do *novo tipo de trabalhador*, pressupondo relativa autonomia do sujeito e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que pode ensinar a formação do sujeito consciente, crítico e criativo.

Decerto a escola é apenas um dos espaços formativos e a organização social, econômica e política influencia a formação dos jovens. Deste modo, as expectativas da escola e dos jovens coadunam-se com as diretrizes do modo de produção.

A preparação para o trabalho aponta experiências relevantes como a aproximação do campo profissional por meio de estágios. A escola, no entanto, não privilegia esta atividade extracurricular nem discute com os estudantes as diferentes formas de trabalho, as relações

sociais no mundo do trabalho, a relação entre homem – trabalho e o produto do seu trabalho etc.

As iniciativas de qualificação profissional ficam a critério do interesse individual dos estudantes. A maioria destes é consciente da necessidade desta formação e busca a oferta na iniciativa privada para suprir esta carência, reafirmando a tendência de privatização da educação profissional em nível médio.

Pensar o trabalho como processo e objeto de debate na formação dos jovens seria partir de outro projeto de sociedade e de educação, ou, pelo menos, indagar a utilidade do projeto em curso e buscar suprir as lacunas identificadas.

No que concerne ao desenvolvimento físico dos jovens estudantes, a gestão reconhece que a ausência da quadra de esportes restringe esta formação. Há problemas estruturais no terreno da escola que inviabilizam economicamente a construção da quadra, entretanto, a gestão trabalha no sentido de edificá-la em breve.

A formação do jovem para a cidadania, dentro do atual cenário que considera participação como a existência de instrumentos contingenciais como Conselho Escolar, grêmio, eleição para diretor, entre outros, deixa a desejar. Contraditoriamente, a escola desenvolve projetos pedagógicos que possibilitam a formação de jovens cidadãos, conscientes do mundo em que estão inseridos, conforme apresentamos no decorrer desta parte da tese. Podemos, então, assinalar que não é a existência de mecanismos que fomenta a formação cidadã, mas as práticas pedagógicas no cotidiano da escola que dão vida aos instrumentos e aos conceitos.

O consenso em torno da preparação para a continuidade nos estudos desvela a referência do projeto educativo burguês e o reconhecimento social pautado numa leitura direcionada da formação humana.

É certo que, nesta caminhada, a escola tem êxito em conciliar a formação propedêutica com o gosto pela ciência, cumprindo com a reorganização curricular e do trabalho na escola, prevista com a inclusão das matérias científicas no nível médio.

Diante das resistências internas e externas, coube à gestão escolar a fundamentação teórica, a coordenação do processo e das pessoas na consecução do projeto de escola. Com metodologias dialógicas, quando necessárias, para decisões determinantes, a gestão manteve-se firme, mesmo quando questionada pela forma autoritária como garantiu a manutenção das deliberações coletivas e a promoção das mudanças necessárias. Segundo o diretor, hoje, três anos após o início da elaboração do projeto da escola, *[...] estamos num momento bom no Liceu, o trabalho não está concluído, a gente sabe que precisa de mais algum tempo para que*

esse ciclo termine e a gente partir para um outro trabalho, para então voltar pro projeto inicial de estudar um pouco mais.

Para promover a formação do jovem com esta multiplicidade de expectativas e perspectivas, fez-se necessário repensar o projeto da escola e nele a reorganização do trabalho educativo, o que constitui objeto da análise a seguir.

7.2 Os quatro pilares do projeto político-pedagógico

O projeto do Liceu do Maracanaú sistematiza quatro pilares que orientam o trabalho educativo e docente – as inteligências múltiplas, os projetos de trabalho, a organização semestral e o sistema multidisciplinar de avaliação.

Dantemão, vale ressaltar que estes pilares se complementam dando unidade ao projeto em estudo. Sendo assim, analisaremos os referenciais e as práticas educativas, fazendo um paralelo com a finalidade na formação do jovem e com alguns elementos históricos e conceituais da educação. Não constitui nosso objetivo a análise de valor destes referenciais e das práticas, mas a contribuição destes na formação humana plena, ou seja, na apropriação crítica e criativa dos conhecimentos essenciais historicamente acumulados; em outras palavras, a formação politécnica.

O projeto pedagógico do Liceu é baseado no ensino semestral, tendo como objeto norteador o projeto “pai”, o *Sistema Integrizador Temático Multidisciplinar de Aprendizagem* - SISTEMA, que compreende a valorização do binômio teórico-prática no exercício de “aprender a fazer” e “aprender a aprender”. Há ainda sub-projetos como o Sistema de Multidisciplinar de Avaliação – SIMULA, o Seminário Anual Multidisciplinar (CEARÁ, LICEU, Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – ano base 2006 -, 2007, 44).

Este Sistema tem como objetivo central a valorização das competências e habilidades dos estudantes e ainda oferece aos professores a formação em serviço, pois trabalha com aprendizagem contínua em sala de aula, propiciando a professores e alunos a possibilidade de novas descobertas e o fim da mesmice durante todo o ano letivo.

• AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Na suposição de que homens e mulheres, adultos ou crianças, possuem diferentes habilidades, o Liceu propõe facilitar a identificação das áreas de afinidade de cada ser humano, principalmente dos discentes, que estão em processo formativo.

A área de afinidade de cada estudante pressupõe a identificação das aptidões, possível por meio do referencial teórico das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994). Segundo o autor, uma inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos, e, quando necessário, criar problemas que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais e a análise da cognição humana deve incluir todas as habilidades [...] *e não apenas as que por acaso se prestam à testagem, via formato padronizado* (P. XI).

Embora reconheça que a noção de inteligências múltiplas não se constitui como fato científico, Gardner (1994) reafirma a importância do estudo das diversas competências intelectuais humanas como possibilidade de ampliar as oportunidades e opções educacionais da pessoa. Na certeza de que a inteligência não pode ser medida por instrumentos padronizados, como o quociente de inteligência – QI, pois [...] *no campo da cognição é necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou* [...] (GARDNER, 1994, p. IX), o autor propõe sete (07) competências humanas, são elas:

- Inteligência lógico-matemática: traduzida na capacidade de realizar operações matemáticas e de analisar problemas com lógica. Matemáticos e cientistas têm essa capacidade privilegiada
- Inteligência linguística: habilidade de aprender línguas e de usar a língua falada e escrita, para expressar-se e atingir objetivos. Advogados, escritores e locutores a exploram bem.
- Inteligência espacial: capacidade de reconhecer e de manipular uma situação espacial, ampla ou restrita. É importante tanto para navegadores, como para cirurgiões ou escultores.
- Inteligência físico-cinestésica: capacidade em usar o corpo para a solução de problemas ou a fabricação de produtos. Dançarinos, atletas, cirurgiões ou mecânicos, valem-se dela.
- Inteligência interpessoal: é traduzida pela capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e de se relacionar bem. Inclui-se aqui, os professores. É necessária para vendedores, líderes religiosos, políticos.
- Inteligência intrapessoal: seria a capacidade de auto-conhecimento, onde estariam incluídos, suas aspirações e o modo como usar suas informações, para alcançar objetivos pessoais.
- Inteligência musical: disposição “inata” para atuação, apreciação e composição de padrões musicais.

Ao mesmo tempo em que apresenta as diferentes formas de expressão da inteligência humana, o autor explicita que todas têm igual valor ou prioridade, embora muitas culturas insistam em privilegiar algumas delas.

Segundo a escola Liceu do Maracanaú, a

Valorização das inteligências múltiplas segundo essa Teoria, o indivíduo poderá **está classificado em uma ou mais das inteligências**, Musical, Intrapessoal, Interpessoal, Espacial, Lingüística, Corporal-sinestésica, Pictórica e Lógico-Matemática. Está última muito **valorizada com exemplo de desenvolvimento intelectual**, principalmente nas escolas pelos professores de matemática e colegas em sala de aula. As diversas atividades das quais os aprendizes participam no decorrer do ano letivo faz com que professores e coordenação pedagógica verifiquem as competências e habilidades de cada aluno. As atividades são propostas pelos próprios alunos e/ou escola e coordenadores das áreas que poderão tornar-se projetos e serão apresentados na própria escola bem como em eventos científicos e culturais a nível municipal, estadual, nacional e internacional, como já vem acontecendo (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 8). (Grifos nossos).

Ciente da possibilidade de classificação, bem como das questões culturais em supervalorizar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, nesta escola o referencial das inteligências múltiplas é utilizado para explicar por que o estudante [...] *pode se destacar muito numa disciplina e não se destacar em outras, porque a habilidade dele está mais voltada para determinada disciplina [...]*. (Professora FLÁVIA).

Com esta concepção e considerando as habilidades de cada estudante, o Liceu desenvolve um sistema específico de avaliação da aprendizagem, onde [...] *uma disciplina aqui, apóia a outra, [...]* (Professora FLÁVIA), ao somar cada nota das diferentes disciplinas em curso no bimestre no provão e dividir pelo número de matérias, totalizando a média. Esta média se repete em seu boletim em todas as disciplinas cursadas no período. Deste modo, o estudante que tem dificuldade em determinado conteúdo/disciplina e se sobressai em outro, tem sua nota pela média do resultado da aprendizagem no período.

Este referencial, articulado com os projetos de trabalho, pretende [...] *desenvolver a multi-inteligência dessas crianças, que chegam aqui no Liceu e começam a desenvolver outras atividades que não é só a teoria da sala de aula* (Professora FLÁVIA), bem como possibilita o aprofundamento dos conhecimentos e também a relação multidisciplinar entre as diferentes ciências e áreas de conhecimento. Nesta perspectiva, o Liceu fomenta diferentes práticas pedagógicas, [...] *porque tanto a parte artística, o lúdico como o cognitivo, tudo isso é visto e é levado ao aluno para que ele se importe com ele, se ele gosta de matemática, de teatro, de dança, de pesquisa, tudo isso é dado para o aluno, para que ele possa despertar e ver o que ele quer fazer*. (Professora FABIANA).

A professora conclui, reafirmando que [...] *o aluno aqui no Liceu ele é beneficiado de todas as maneiras, ele só não cresce se ele não quiser*. A professora Flaviana também registra que este *É um projeto muito rico. Ele dá oportunidade tanto para o professor se*

destacar como aos alunos, porque nós trabalhamos também com inteligências múltiplas que foca muito nas habilidades e competências do aluno.

O projeto político-pedagógico do Liceu (2004, p. 08), ainda na gestão do Sandro, já apontava *O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que se criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam.*

Estas novas situações a serem enfrentadas coadunam-se com o discurso que enfatiza o paradigma emergente que, por sua vez, se apoia na ampla variedade de inteligências humanas, conduzindo a uma nova visão de educação, *educação centrada no indivíduo*. Moraes (2008, 15) destaca, entre as pautas deste novo paradigma,

[...] a importância de se perceber que **a missão da escola mudou**, que em vez de atender a uma massa amorfa de alunos, despersonalizados, é preciso **focalizar o indivíduo**, aquele sujeito original, singular, diferente e único; dotado **de inteligências múltiplas**, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, **diferentes habilidades para resolver problemas**. (Grifos da autora).

Estes novos paradigmas retomam velhas lógicas de aprendizagem, entre elas, a aprendizagem pela resolução de problemas e por performance (MAIA, 2007, 04) e refletem a reorganização do mundo do trabalho e da sociedade, do taylorismo/fordismo para a produção flexível e dos mercados e Estados nacionais para a mundialização da cultura, globalização da tecnologia e economia e “planetarização” das normas. Ao mesmo tempo, reafirmam práticas divergentes, permeadas por *novos* referenciais e estratégias, que induzem a um mesmo caminho – a reestruturação do Estado e do trabalho para manutenção das desigualdades sociais.

No campo da ciência e, portanto, da educação, as inteligências múltiplas são utilizadas para fomentar a reclassificação dos sujeitos, agora não apenas pelo recorte de classe social, mas também por seus talentos, ou seja, suas habilidades e competências em determinada área. Dando continuidade à sequência histórica, determinadas inteligências ou competências humanas são supervalorizadas em detrimento de outras.

Consideramos, portanto, que este referencial pode abrir caminhos que incentivem e estimulem o surgimento de “talentos”, respeitando suas diferentes formas de agir e de ser. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de determinadas inteligências em detrimento de outras impossibilitará a formação e intervenção integral do humano. A centralidade na formação dos indivíduos, de acordo com as suas habilidades pessoais, pode incidir numa formação humana

parcial e em projetos pedagógicos que fortalecem o individualismo e inviabilizem a compreensão da totalidade e ações coletivas, com finalidades sociais e comunitárias.

Corre-se o risco de a escola fomentar a educação flexível, garantindo as competências, que são as capacidades de resolver problemas e as habilidades cognitivas, comportamentais e atitudinais, no lugar da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

A iniciativa da escola de se utilizar do referencial das inteligências múltiplas parte de um princípio relevante, que é a garantia de melhores oportunidades de aprendizagem e sucesso escolar, por meio de práticas pedagógicas diversificadas. O risco da classificação e do desenvolvimento de determinadas potencialidades em detrimento de outras, no entanto, pode incidir numa formação humana parcial e não integral.

No consenso expresso socialmente por esta leitura da mudança de paradigma, a ruptura com o projeto em curso de sociedade e de escola é fundamental para a formação humana “integral”, que responda às necessidades do mercado por meio da resolução de problemas cotidianos, da articulação dos diferentes saberes, da vinculação entre teoria e prática etc. e os projetos de trabalho se apresentam como meio para concretizar estas transformações delineadas e reorganizar o trabalho educativo por meio do currículo e das práticas pedagógicas.

Mesmo havendo outras formas de ler a realidade, há o consenso da necessidade de mudança no papel da escola e, conseqüentemente, na organização do trabalho⁹⁰. Entre as diferentes formas de organização curricular, as propostas de projetos de trabalho são, segundo Hernández e Ventura⁹¹ (2007, p. 63), [...] *uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução que o professorado do centro acompanhou e que lhe permite refletir sobre sua própria prática e melhorá-la.*

Isto porque o projeto de trabalho decorre de experiências anteriores, como Centros de Interesse – Ovide Decroly, Métodos de Projetos – Kilpatrick, Trabalho por Temas, entre

⁹⁰ Ramos e Albuquerque (2007, p. 7 e 8), ao realizar em estudo sobre a gestão e organização escolar no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza concluem que *Com relação à organização do trabalho na escola, as políticas implementadas contrapõem-se à flexibilidade disposta na legislação. As escolas se organizam em seriação e a maioria acredita ser ótima / satisfatório esse modelo, pois atende as necessidades educacionais e da comunidade e tem bons resultados. Contraditoriamente, os professores assinalam a falta de tempo para preparar aulas, encontros e estudos; o elevado número de alunos, em sala de aula, mas não relacionam esses fatos à organização dos tempos e dos espaços na escola e à fragmentação no trabalho docente. [...]. Para a direção, o problema não é a forma da organização do trabalho, pois o planejamento e os objetivos são construídos a partir das necessidades e dificuldades dos alunos, na relação com o tempo, e considera que o problema que temos que enfrentar é a questão da metodologia, do trabalho em sala de aula, a motivação do aluno, [...].*

⁹¹ Referidos autores relatam nesta publicação a reformulação do planejamento curricular básico da Escola Pompeu Fabra, em Barcelona, motivada pelos trabalhadores docentes.

outras contribuições vivenciadas por teóricos como Dewey, Freinet, Makarenko etc. Vejamos o quadro sobre algumas diferenças entre os projetos de trabalho e os centros de interesse:

QUADRO 09 - ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE OS PROJETOS DE TRABALHO E OS CENTROS DE INTERESSE**

ELEMENTOS	CENTROS DE INTERESSE	PROJETOS
Modelo de aprendizagem	Por descoberta	Significativa
Temas trabalhados	As Ciências Naturais e Sociais	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por votação majoritária	Por argumentação
Função do professorado	Especialista	Estudante, intérprete
Sentido da globalização	Somatório de matérias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Papel dos alunos	Executor	Co-partícipe
Tratamento da informação	Apresentada pelo professorado	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Resumo, destaque, questionários, conferências	Índice, síntese, conferências
Procedimentos	Recompilação de fontes diversas	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nos conteúdos	Centrada nas relações e nos procedimentos

* Fonte: Hernandez e Ventura (2007, 65).

Como podemos perceber, há grandes diversidades entre as duas propostas, desde a definição do conteúdo, até os papéis de docentes e discentes. No modelo de aprendizagem por descoberta, os alunos aprendem da experiência que descobrem por si mesmos, espontaneamente, enquanto a aprendizagem significativa [...] *pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem de seus esquemas de conhecimentos precedentes, suas hipóteses [...]*, ao mesmo tempo em que se realiza com um evidente sentido de funcionalidade do que se deve aprender (HERNANDÉZ e VENTURA, 2007, p. 62). Este último estabelece uma estruturação dos conteúdos escolares muito mais aberta e flexível, pois se baseia na ideia de globalização [...] *como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.* (HERNANDÉZ e VENTURA, 2007, p. 63).

O foco dos projetos de trabalho, proposto por Hernández e Ventura (2007), é a abordagem de conteúdos significativos, partindo de determinado argumento de globalização e ultrapassando, na maioria das vezes, os limites disciplinares, cuja finalidade primeira é contribuir para a aprendizagem. Esta perspectiva se contrapõe às diretrizes nacionais curriculares ao vincularem à proposta pedagógica as demandas do mercado de trabalho e da cidadania – esta última numa dimensão abstrata.

O tema currículo na escola de ensino médio envolve a natureza e finalidade dos conteúdos, natureza que supervaloriza o conhecimento científico em determinadas áreas e nega o senso comum, sem ressaltar a relação de complementaridade entre eles, ou seja, é do senso comum, da *doxa*, da observação, de onde surgem questões problematizadas, estudadas, sistematizadas em conhecimentos científicos. E, deste modo, há a passagem do conhecimento espontâneo para o saber sistematizado.

Na Pedagogia histórico-crítica, a natureza do conteúdo é a realidade social cotidiana, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo (GASPARIN, 2002). A escola, como instituição social, uma comunidade aprendente, que ensina a pensar (ALARCÃO, 2001), reconhece que não pode resolver os problemas sociais, mas também não pode continuar à margem destes, reproduzindo a segregação.

Os projetos de trabalho, sejam curriculares e ou extracurriculares, apresentam-se como alternativa que possibilita o diálogo do estudante com o conteúdo, com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais transmitidas pelas linguagens e pela prática social cotidiana e o docente é o mediador desse diálogo.

Segundo o MEC, a proposta pedagógica e as possibilidades de reorganização do trabalho na escola, respaldadas pelo princípio da flexibilidade, devem tomar,

[...] como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (BRASIL, MEC, 2008).

Mesmo relacionando trabalho apenas ao processo produtivo, no entanto, estas orientações não aprofundam o conceito de trabalho, deixando margem para a escola, em seu projeto e, portanto no currículo e na ação docente, ressignificá-lo, promovendo a formação politécnica (SAVIANI, 2003). Para tanto, é fundamental sólido acúmulo teórico entre gestores e docentes, unidade no porto de chegada e realização coletiva do caminho.

O currículo multidisciplinar engessado da escola de ensino médio, contando com doze disciplinas obrigatórias, reflete a influência da formação humana, clássica, propedêutica, de cunho literário, acrescida das disciplinas científicas trazidas pela influência positivista. A organização do trabalho escolar regulamentado pela rígida uniformização, por meio da seriação por faixa etária, classes, turmas, turnos, horários, programas, conteúdos, métodos, entre outros, desde a *Ratio Studiorum*, fortalece o senso comum de que o problema não está na organização social e do trabalho escolar, mas na gestão.

A relação entre a organização social e curricular, segundo Saviani (2004b, 118),

[...] decorre de uma determinação estrutural que, ao mesmo tempo em que explica a existência de tal organização, permite-nos entender o paradoxo em que ela se enreda. [...] a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas.

A reorganização curricular impõe repensar a organização do trabalho na escola e neste caminho a reorganização proposta repensa os pares dialéticos – objetivos / avaliação; conteúdos / métodos; tempos / espaços (FREITAS, 2003) - que gravitam historicamente ao redor da lógica formal. Impõe romper com a unidade da turma (ALARCÃO, 2001), prática quase universal na educação básica brasileira, fruto da *Ratio Studiorum* e dos grupos escolares, embora haja experiências institucionais⁹² diferenciadas. Esta ruptura necessária cumpre com a finalidade da escola em estudo, que é sair da mesmice e criar outros modelos de aprendizagem, bem como podem ser fundamento para outros projetos pedagógicos.

Em todas as escolas, há uma grade curricular e, em 2006, o Liceu recebeu da SEDUC a matriz curricular, que foi objeto de debate entre os professores e a gestão escolar durante a Semana Pedagógica. O exercício pedagógico da escola é, como reconhece a coordenadora pedagógica,

[...] tirar as partes que são chamadas de gordura, implementar outras. Algumas matérias que eram para ser vistas no 1º e no 3º, foi feita a sincronia dos conteúdos. [...] nós estamos até tentando fazer o próprio currículo da escola, nossa própria matriz curricular. [...] e sempre esta havendo sincronia, os professores estão fazendo sincronia com os conteúdos. Professores que estão numa série vão lá e conversam com outro, qual o conteúdo que estão trabalhando, sempre com essa sincronia dos conteúdos.

⁹² Outras experiências mundiais, nacionais e locais são implementadas, reorganizando os tempos, os espaços e a relação docente-discente e conhecimento, como, a pedagogia de projetos e os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998, HERNÁNDEZ e VENTURA, 2007); os ciclos de desenvolvimento humano e formação (SOARES, 2002, MOLL et alli, 2004); a Pedagogia do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004), bem como a organização do currículo por problemas, por módulos de aprendizagem, em rede, entre outros (MACEDO, 2007). Estas são iniciativas relevantes, embora nem sempre rompam com a lógica formal e o princípio e a unidade da turma.

A sincronia dos conteúdos incentivada pela gestão da escola revela a tentativa do diálogo entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Neste caminho, a escola reafirma a autonomia docente na seleção dos conteúdos e no aprofundamento destes.

O que a gente planeja é que são trabalhados a partir do momento que aparece algum ponto forte que ele queira trabalhar com o aluno ou com a sala de aula toda, eles podem, existem os conteúdos estabelecidos, mas de repente surge uma questão, o professor pode, tem autonomia de trabalhar o que aparece, porque nossos alunos estão acostumados com as tecnologias avançadas, e eles estão além de alguns professores, se eles não se prepararem os nossos alunos vão além deles. Surgindo algum debate, algum problema que esteja passando no mundo lá fora o professor tem, e no planejamento a gente **dá essa abertura para que esse professor não trabalhe apenas os conteúdos que foi planejado, eles tem que ir além do que é aquilo**, do que foi planejado, ele tem que estar preparado para fazer isso. (Coordenadora Pedagógica). (Grifos nossos).

É fundamental, portanto, que o professor distinga entre o essencial e o superficial no currículo da escola, conforme já advertia Saviani (2001), e que tenha flexibilidade para trazer temas emergentes relacionados ao conteúdo.

Quanto aos conteúdos abordados, eles cobrem três aspectos: conceito (saber), procedimento (saber fazer) e atitudinal (ser). A escola reconhece que [...] *o currículo tem sido utilizado como instrumento político, social para a socialização do conhecimento envolvendo crenças, valores e a cultura de determinada época da sociedade*. E propõe *O currículo como expressão de força e interesses conflitantes devem está voltados para desenvolver as habilidades de observar, criar, julgar, decidir e agir do nosso aprendiz* (CEARÁ, GIDE, 2007, 10).

Ao mesmo tempo, compreender o conhecimento como um processo mais amplo que ultrapassa a organização disciplinar, compartimentalizada, pode incorrer no risco de que as especificidades e (por vezes) as contradições de cada ciência não sejam apropriadas, enfatizando apenas os aspectos comuns e congruentes. Corre-se o perigo de,

- a) trabalhar apenas as competências mais gerais em detrimento dos conhecimentos específicos acumulados historicamente, comprometendo a aquisição dos conhecimentos científicos nas suas raízes epistemológicas;
- b) generalização e simplificação dos processos de aprendizagem, como pressupor uma equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico;
- c) compreensão do mundo com suporte em percepções subjetivas de cada um e não de metas-teoria (RAMOS, 2002, 141-142).

Na escola em estudo, os projetos de trabalho integram o instrumento que norteia a organização curricular e do trabalho pedagógico na escola, que é Sistema Integralizador Temático de Estudos Multidisciplinares para Aprendizagem - SISTEMA. Além dos projetos, há as salas temáticas (em implementação), a organização semestral do trabalho pedagógico na escola, ou seja, a reorganização do currículo por áreas afins por semestre e pelo sincronismo dos conteúdos.

O acompanhamento pedagógico do SISTEMA e do trabalho educativo é desenvolvido pela coordenação pedagógica e os coordenadores de cada área do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Juntos eles acompanham o plano de ação e as práticas pedagógicas de cada disciplina, efetuando reuniões e debates sobre as atividades cotidianas e buscam torná-las cada vez mais atrativas e diferenciadas diante dos estudantes. Neste processo, também são reavaliados os planos de curso.

O Plano Anual de Curso é trabalhado após a semana pedagógica, com a discussão entre professores e coordenação para que ele contemple o ideal traçado no projeto pedagógico. Essas discussões vão além da simples definição de conteúdos, mas são definidas novas metodologias, uso de tecnologias e adequação dos teores às diretrizes curriculares nacionais e estaduais, sem esquecer as singularidades da realidade da própria escola. Segundo a escola, *O grande problema passa por uns poucos professores que acham que a sua opinião é a mais importante e assim acaba diferindo do restante do grupo* (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 48).

Neste sentido, Saviani (2005) adverte para a noção de que as questões organizacionais precisam ser enfrentadas, de tal modo que o ambiente escolar se constitua de intenso e exigente estímulo intelectual. Como exemplo, Alarcão (2003) complementa, apresentando os ciclos de aprendizagem plurianuais, grupos flexíveis, módulos intensivos, projetos pluridisciplinares, tarefas escolares à base de problemas e de projetos, atendendo ao princípio legal da flexibilidade, conforme consta na LDB/96.

• PROJETOS DE TRABALHO

Conscientes então da necessidade de mudar e que os projetos de trabalho possibilitam novas formas de relação e organização do trabalho, inclusive no fortalecimento do elo entre o estudante e a área de conhecimento, a escola explicita que *A aprendizagem com projetos defende a idéia de que se aprende em todos os espaços através da pesquisa desde o social até desenvolvimento da capacidade crítica, raciocínio lógico, responsabilidade, solidariedade*

social, capacidades de perspectivas e alternativas aos problemas. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 8-9).

O desenvolvimento de projetos no Liceu coincide com a sua fundação, no entanto, eram projetos circunstanciais como amostras culturais, feiras e Festival de Talentos – FESTAL. A professora Fátima, ex-aluna do Liceu, sintetiza que [...] *hoje tem mais um direcionamento para projetos, são mais coisas acontecendo ao mesmo tempo na escola, mas na época [...] tinha algumas coisas, mas não era muito direcionado.* A ausência de direcionamento se explicita nas observações da professora Fabiana:

Nós tínhamos um projeto de trabalho, mas não conseguíamos ver o produto final, tinha um objetivo, mas no final não conseguia ver o real resultado desses objetivos. Tinha índices de vestibular, do ENEM, ou seja, fazíamos o trabalho, mas não tinha metas a serem atingidas como tem hoje. Então, o trabalho ficava um pouco disperso, sem ter uma visão real do que estava fazendo. Trabalhávamos e não sabíamos por que e nem pra quê trabalhava.

Atualmente, a professora percebe que o projeto em curso não contradiz a experiência anterior, pois os conteúdos são os mesmos, mas a maneira de trabalhar esse conteúdo foi o que tornou diferente. Esta proposta ressalta não só o conteúdo, mas também a potencialidade que os estudantes podem desenvolver em outras áreas. Deste modo, a escola articula o referencial das inteligências múltiplas com os projetos de trabalho.

Os projetos desenvolvidos na escola⁹³ são curriculares, extracurriculares ou de iniciação científica junior e de livre iniciativa dos estudantes; e podem ser disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares. Como contribuem Hernandez e Ventura (2007), os projetos de trabalho podem surgir por meio da escolha de um tema, da definição de um conceito, de um problema geral ou particular, de um conjunto de perguntas inter-relacionadas e a elaboração de projetos individuais, a partir de subtemas de interesse pessoal, e de projetos coletivos.

Os projetos curriculares são elaborados pelos docentes e trabalham conteúdos programáticos articulados com temas da atualidade e do cotidiano. Como exemplo desta prática pedagógica no Liceu do Maracanaú foi a Gincana Cultural sobre os Jogos Pan-Americanos, realizados no Rio de Janeiro em 2007. Com base neste tema, proposto pelo professor de Educação Física, cada sala de aula desenvolveu um sub-projeto, tendo como referência um país que participou do Pan. Cada sala de aula, por sua vez, se organizou em

⁹³ São alguns deles: Revista Ampulheta, Energia Alternativa, Geometria dos Fractais, Fitoterapia, Urucum, Nim, Rio Maranguapinho, Arte Africana e Simbologia das Máscaras, Biocontroladores, etc. Entre estes, vamos analisar apenas alguns projetos ilustrativos.

grupos para pesquisarem temas como educação, cultura, economia, gastronomia, esporte etc., promovendo a interdisciplinaridade.

A culminância destes trabalhos foi muito rica, de repente, os alunos se viram muito envolvidos e esse movimento transcendeu aos muros da escola. Nós vimos esse trabalho sendo expresso em toda a cidade de Maracanaú e até em Fortaleza também os meninos foram fazer trabalho. Então são momentos como esse que sempre se está colocando para que se saia um pouco da sala de aula e se voltando para prática. (Professor FRANCISCO).

Como prática pedagógica, os estudantes também apontam que esta última gincana foi bem diferente, pois essa gincana foi cultural e, mesmo que não queira, a gente aprende. [...] *no colégio municipal a gente não sabia o fim daquilo ali, juntava e pronto. [...] Essa gincana a gente estudava a cultura daquele país. [...] não foi só aquela coisa de estar juntando lixo para reciclar, agente aprendeu a trabalhar em grupo, foi um aprendizado muito maior.* (DAVID, 3º ano).

Este projeto interdisciplinar possibilitou ainda maior integração entre os estudantes da mesma sala de aula, pois, como os grupos pesquisaram subtemas de um país, houve troca de informações e conhecimentos entre os grupos. Daniele, estudante do 3º ano, cita que

[...] até então eu não falava com todo mundo da sala e tive a oportunidade de conversar com todo mundo, cada grupinho dentro da sala ficou com um determinado assunto sobre o país, quando a gente falava da história e precisava da geografia a gente chegava e perguntava. Todo mundo começou a conversar mais, a interagir mais, tinha gente que era meio intrigado, mas mesmo assim teve que conversar, teve que se familiarizar [...].

Há também os projetos de livre iniciativa discente desenvolvidos no decorrer do 3º. bimestre, que culminam com a apresentação no Seminário Anual Multidisciplinar. Neste projeto, os estudantes têm plena autonomia para escolher o tema, realizar a pesquisa sob a orientação de um professor, buscando referências teóricas e práticas que fundamentem o problema ou o fenômeno estudado.

Todos os estudantes confirmam como relevante nesta prática pedagógica a autonomia que lhes é fomentada, seja na definição do tema do projeto como na metodologia para apresentação do Seminário e que esta atividade ajuda na média, pois a nota do Seminário é a nota bimestral. Segundo Diana, estudante do 3º ano, é [...] *diferente dessas aulas que agente tem, porque a gente pode passar um bom tempo com o mesmo assunto e também apresentar lá na frente é uma coisa difícil, mas é uma coisa nova.* Os professores orientadores são fundamentais, pois os estudantes sabem [...] *que não podem fazer de qualquer maneira, tem*

que ter seu professor orientador e tem que ter embasamento teórico, não pode fazer do achismo. Esses temas têm que ter um cunho científico-tecnológico. (Professor FRANCISCO).

A apresentação dos projetos é realizada no auditório da escola e em outros locais também, e todos os estudantes da mesma série e turno participam. Os conteúdos abordados são diversos, desde temas da atualidade, como meio ambiente e política, da juventude, como sexualidade, drogas e violência, da ciência, da cultura etc.

Há também diferentes metodologias para apresentação dos projetos, entre peças, jograis, reportagens etc. Para os estudantes, é a oportunidade que eles têm para mostrar um tema de que eles gostam, utilizando diferentes recursos tecnológicos (ver foto abaixo).

FOTO 03 - ESTUDANTES APRESENTANDO SEMINÁRIO NO AUDITÓRIO DO LICEU*



Fonte: CEARÁ, Relatório do Prêmio Gestão Escolar (2007, 53).

Com esta estratégia, os estudantes realizam desde a pesquisa até a organização e a própria apresentação do trabalho, vivenciando formas diferenciadas de aprendizagem que, além de promover um crescimento pessoal, evidenciam a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo.

Esta reorganização do trabalho na escola possibilita interação maior dos estudantes do mesmo turno e da mesma faixa etária, independentemente da turma em que estão *classificados* – 1º e 2º anos. Estratégias deste tipo são citadas por Alarcão (2001, p. 89):

Neste novo paradigma [diversificação, finalização, reflexividade e eficácia], a noção de grupo de aprendizagem, a reconstituir-se em função das

necessidades ou dos objectivos, deveria substituir a de turma fixa, o que obviamente implica outras formas de organização da relação do aluno com professores, com as fontes de informação e com o saber.

Deste modo, os projetos de trabalho constituem nova forma de organizar o trabalho na escola e cria outros cenários de aprendizagem. Na experiência do Liceu do Maracanaú, o projeto possibilita o trabalho em grupo e

[...] desenvolve condições de aprendizagem transformando o ambiente em otimismo pedagógico, autoconfiança, autonomia, discurso positivo, estimulador, tranquilo, respeitador e participativo. [...]. O Trabalho com projetos tem desenvolvido em nossos alunos a valorização de cada um, elevando sua auto-estima e a melhoria do processo ensino aprendizagem, desenvolvido de forma contextualizada. Para que isso aconteça é necessária a integração dos projetos nos currículos e nos conteúdos da escola. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 8-9).

Além desta integração entre os projetos e o currículo da escola, é necessário destacar que, para Hernández (1998), os projetos de trabalho não constituem método de ensino e que ensinar mediante projetos não é fazer projetos, pois

- a) não há uma seqüência única e geral para todos os projetos. Inclusive quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa, o percurso pode ser diferente;
- b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;
- c) o professor também pesquisa e aprende;
- d) não pode ser repetido;
- e) choca-se com a idéia de que se deve ensinar do mais fácil ao difícil; f) questiona-se a idéia de que se deva começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro, as festas, etc.) da mesma maneira que já não se ensinam mais primeiro as vogais, depois as consoantes, as sílabas, as palavras, a frase;
- g) questiona a idéia de que se deva ir “pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos”;
- h) questiona a idéia de que se deva ensinar das partes para o todo, e que, com o tempo, “o aluno estabelecerá relações”. (HERNÁNDEZ, 1998, 78).

Usando esses princípios e ao promover uma mudança significativa no trabalho educativo, ou seja, na relação docente, discente e conteúdo, o Liceu possibilita a formação docente em serviço. O professor passa a ser o coordenador do processo, ou então o mediador da formulação do conhecimento pelos estudantes, reafirmando o que Wachowicz (2001) já havia assinalado, isto é, que o diálogo dos estudantes deve ser com o conteúdo, com o conhecimento. Considerando que os projetos são experimentais e nunca se repetem, que todos pesquisam, o grupo vai aprendendo e pesquisando.

Inserido num modo de produção em que o exercício da docência limitada a reflexão individual e coletiva, o diálogo destes com o conhecimento, com os outros colegas, com o resultado social do seu trabalho e da escola como um todo (GANDIM, 2000), os projetos de trabalho nesta escola possibilitam o resgate do tripé da formação docente – ensino, pesquisa e gestão.

A participação docente nos projetos curriculares e extracurriculares não é unânime, seja pela dimensão estrutural, não há professores suficientes, seja pelo interesse, motivação e condições sociais e econômicas dos estudantes e dos próprios docentes.

A avaliação da aprendizagem dos projetos é realizada pelos professores da escola e os temas trabalhados pelos estudantes são abordados nas provas. Com a autonomia que é fomentada aos estudantes neste bimestre, muitos alunos registram que conseguem recuperar as notas baixas do 1º e 2º bimestre. Eles têm chance de mudar a sua nota e melhorar. Sendo assim, o foco da avaliação passa a ser os conhecimentos de que o estudante se apropriou e não apenas centrado no que ele não adquiriu.

Para Luiza, estudante do 3º ano, o trabalho educativo desenvolvido

[...] na escola consegue fazer com que o aluno aprenda de uma forma que ele gosta de aprender, de uma forma bem lúdica e bem diferente, e esse projeto possibilita isso, o crescimento do aluno. A gente sabe que a escola tem vários projetos, inclusive, eu participo de um projeto na escola, que é um projeto que eu encabecei chamado o Cordel nos Livros Para-didáticos, trabalhando com a literatura de cordel. Então, a escola através desses projetos, possibilita que o aluno aprenda de uma maneira diferente.

Todos estes projetos contam com a participação de todos os estudantes, exceto os projetos extracurriculares que fomentam a iniciação científica junior. A seleção destes projetos é realizada durante a apresentação dos projetos de livre iniciativa discente no Seminário de Integralização Curricular. Entre os melhores projetos apresentados, e em consonância com o interesse em dar continuidade expressa por discentes e docentes, o trabalho pode ser aprofundado, constituindo-se como projeto de pesquisa extracurricular ou projeto de iniciação científica.

Como exemplo de projeto transdisciplinar desenvolvido na escola, o Projeto do RIO MARANGUAPINHO surgiu, em 2007, com base em um problema após a aula de campo da Geografia ao observar o nível de poluição do rio, habitação precária, polo industrial, estação de tratamento e os impactos na vida comunitária. Maracanaú é um polo industrial e parte dos resíduos de algumas fábricas poluem o rio Maranguapinho, que nasce na cidade de Maranguape, corta as cidades de Maracanaú e Fortaleza e deságua em Caucaia. Com o

problema, surgiu a necessidade de manter diálogo com outras áreas do conhecimento para que fossem realizadas além da análise ambiental (Geografia), a análise da água (Química) e a análise do tipo de vegetação (Biologia).

Vale ressaltar que este projeto surgiu no decorrer da disciplina curricular, mas que, desde sua sistematização, passou a ser extracurricular e transdisciplinar, ou seja, passou a ser um projeto de iniciação científica e as disciplinas são chamadas para responder a determinado problema.

Beto, estudante do 3º ano, comenta que [...] *os melhores seminários científicos iam ser encaminhados para fazer a sua apresentação fora do país, mas até agora os meus seminários, que eu fiz com meus colegas, não despertou nenhuma curiosidade dos professores, não.* Outro fato registrado pelos estudantes do 3º ano é não terem participado do Seminário este ano, em virtude da pressão de estudar para o vestibular.

Esta prática pedagógica é percebida pelos estudantes como uma forma de possibilitar o crescimento deles, a participação, intercâmbio e representação da escola em eventos científicos de outras escolas no Ceará e em outros estados e países. Nestes eventos, há a disputa por premiações, bem como por credenciais para participar de eventos maiores.

Segundo Luiza, estudante do 3º ano,

Eu estive na feira do Christus com meu projeto. Então abriu muitas portas para mim, que tenho algumas coisas escritas na área de literatura, para conhecer novas pessoas, novos contatos, profissionalização. Para mim, a escola tem sido uma chave para abrir muita portas, que eu sei que vão me ajudar futuramente.

Contraditoriamente, para alguns estudantes, por meio destes projetos de iniciação científica, [...] *a escola passa a olhar mais para fora do que para dentro, preocupados com essas feiras, em ganhar credencial, que é muito bom* (CARLA, estudante do 3º ano). Esta participação em eventos científicos e, conseqüentemente, as premiações promovem o reconhecimento social e institucional da escola.

A gestão da escola reconhece que [...] *precisa trabalhar agora internamente o projeto da escola, a gente trabalhou o regimento* (PLÁCIDO, diretor da escola). A sensibilização frequente em torno do projeto da escola se justifica porque o curso de ensino médio dura apenas, em média, três anos, o que promove grande rotatividade no corpo discente. Ao mesmo tempo, os estudantes têm que perceber que o projeto desta escola oferece diferentes oportunidades para ele identificar sua área de interesse, seja em projetos científicos ou culturais, como o grupo de teatro, nos estágios etc.

Percebemos que a visibilidade nos projetos de trabalho decorre da premiação e divulgação que é feita dos resultados pela escola e reflete o paradigma vigente, ao classificar, selecionar os melhores e justificar que todos têm as mesmas oportunidades, mas só alguns se destacam. A ausência do destaque nos estágios decorre da falta de acompanhamento, pela escola, de projetos que discutam o trabalho como conteúdo e forma e da inclusão desta categoria na matriz curricular.

A participação em eventos e a premiação por meio de credenciais para outros eventos promovem expectativas nos discentes e docentes. Carla registra sua experiência:

Participei de projeto também, mas pra mim a experiência já foi traumática. Nós apresentamos um trabalho e ganhamos o terceiro lugar em química lá no Christus e ganhamos uma credencial para irmos para o México. Todo mundo iludido, conhecer outro país, nenhuma equipe tinha ganhado, só a nossa e o que foi que aconteceu: eles acabaram alimentando essa ilusão de viagem e [...] dias antes, o diretor chamou nossos pais para dizer que só vai viajar uma pessoa da equipe. Três pessoas trabalham, três pessoas se esforçam juntamente com o professor e só vai um e foi outra equipe também. A outra equipe não ganhou credencial, pelo menos que eu tinha ficado sabendo, mas eles foram viajar, outra pessoa de outra equipe. Isso pra mim foi muito traumático, muito desgastante [...].

A estudante reconhece que foi importante participar do projeto, tanto no que diz respeito ao conhecimento produzido como nas amizades; no entanto, crítica à escola, à direção da escola, por utilizar critérios dúbios na definição de qual estudante iria representar o projeto em discussão, pois, em vez de ir uma equipe de quatro pessoas, o Liceu [...] *mandou duas equipes para ter mais oportunidade, mandar duas pelo menos uma tem que ganhar, ao invés de mandar só uma completa* (CARLA, estudante do 3º ano).

[...] para mim ou vai todos ou vai nenhum, se trabalharam os três, tem que ser tudo igual, as oportunidades tem que ser iguais. Até porque o rapaz que foi, ele não ganhou sozinho, ele não trabalhou sozinho, então se não podia os três, não podia nenhum. [Como critério de definição de quem iria apresentar o projeto] Disseram que eram notas, as minhas notas são muito boas, assim como a dos outros componentes da equipe, disseram que era por cabeça, saber sair de situação difícil e por controle emocional. [...] é muito complicado controle emocional, saber sair de situação difícil e o colégio faz o quê? Tem que fazer por merecer, o que eu tenho que fazer? Eu já ganhei a credencial, eu já trabalhei, eu não me esforcei? Se nós ganhamos é porque os avaliadores acharam que a equipe merecia, não foi dá pra fulano e dá pra cicrano.

Três aspectos contraditórios são assinalados na fala da estudante, um dos quais reafirma a citação anterior da *escola passar a olhar mais para fora*, para prêmios – indicadores, ao mesmo tempo em que propõem no projeto pedagógico a inclusão do

conhecimento científico e a formação humana integral. Em relação ao primeiro, a escola prefere enviar dois projetos, podendo ter melhores resultados, no lugar de participar uma equipe completa. Por fim, a adoção de critérios comportamentais para justificar a escolha prévia do estudante que iria representar a equipe. Estes critérios individualizam a seleção, portanto, não justificam. Fato importante, além da discussão da finalidade, do método e do critério, é a formação integral desta adolescente, que tem consciência de que

Para mim isso foi bastante traumático, eu demorei bastante tempo para me recuperar, estou meio assim, [...]. Também não achei que foi certo o que eles fizeram - chamar os pais da gente, minha mãe não é chegada na escola, ela nunca tinha sido chamada e ela não é chamada para assinar boletim. Ela sabe que eu estudo, [...]. É praticamente a primeira vez que ela vem aqui na escola, para que, para dizerem para ela que eu não ia viajar. Passar por uma espécie de humilhação, chamar minha mãe aqui, para mim o que eles fizeram foi humilhação [...]. Isso não é certo, não gostei, fui muito prejudicada e resolvi sair fora, porque eu vi que eles **sugam demais da gente e o que agente recebe em troca?** (Carla, estudante do 3º ano). (Grifos nossos).

O desabafo da estudante reflete a noção de que em alguns momentos a escola destina aos estudantes inúmeras responsabilidades na consecução dos projetos. A professora Fabiana registra o fato de que os estudantes trabalham muito, estudam, pesquisam, produzem e vêm para a escola no contraturno duas a três vezes por semana. Em outros momentos, porém, a escola trata os adolescentes como crianças, decidindo sobre o seu destino, sem lhes dar o mínimo espaço para o diálogo, de desenvolvimento da consciência das contradições que permeiam o fazer ciência no capitalismo. Como conclui Carla, [...] *o sistema da escola é um pouco rígido, falta dialogo com os alunos, ai vocês tem que aceitar aquilo.*

Fato similar aconteceu no ano seguinte, quando duas equipes ganharam credenciais e iam viajar para a África e a para Turquia, no entanto, nenhuma das equipes viajou, por questões de verbas em ano eleitoral. Consequentemente, não houve conflito.

Outro processo polêmico diz respeito a participação docente nos projetos de iniciação científica no que diz respeito as condições objetivas para esta atividade pedagógica. Para o acompanhamento dos projetos extracurriculares nos encontros científicos alguns docentes têm se ausentado da sala de aula. Carla, estudante, cita que *Alguns professores deixavam de dar aula para se focar no projeto e perdia os alunos que estavam na sala de aula querendo matéria, [...]. Alguns recuperavam, um ou outro, era muito raro, mas a maioria não recuperava aula e parecia que era tipo um alívio.*

De fato, há variáveis que restringem a participação do professor nos projetos, entre as quais podemos citar que esta atividade docente não é remunerada e sua carga horária não é

distribuída para lhe garantir as condições de desempenho desta tarefa. A participação docente nos projetos revela, portanto, a iniciativa pessoal do profissional, estimulada pela gestão da escola. Uma das professoras entrevistadas, Flávia, registra que

Os projetos eles atendem a alguns grupos, gostaria que fosse pra todos, mas tem muito professor que não veste essa camisa do projeto, simplesmente dá sua aula e não trabalha com projetos. [...]. Também tem professor que ver que trabalhar com projeto é um trabalho a mais que ele vai ter, então, ele resiste a ter nenhum projeto a executar.

Em decorrência dos projetos extracurriculares, há a carência de professores substitutos para cumprirem com a carga horária e conteúdo da matéria na ausência do professor de sala por motivo de estar acompanhando, interna e ou externamente, projetos de iniciação científica. No decorrer da realização dos grupos focais, os estudantes perceberam que o professor está trabalhando, representando a escola, e que a reposição da aula não deveria ser atribuição deste professor de sala, ao mesmo tempo em que os estudantes que não participam dos projetos – a maioria – não poderiam ser prejudicados pela ausência justificada destes. Reafirma-se, portanto, a necessidade de substituição do professor no horário curricular ou a criação de opções que garantam a aprendizagem.

Uma outra questão ainda em aberto na escola é no que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos estudantes que participam dos projetos de iniciação científica. A nota do projeto deve ser a nota do bimestre, independentemente das disciplinas cursadas no período? Os estudantes que participam de projeto ganham ponto nas provas, na média? Assim como é registrada a ausência dos professores em sala, muitos estudantes também se ausentam para participar das feiras e, conseqüentemente, perdem o conteúdo de outras disciplinas. Como fazer para recuperar?

Entre os estudantes também não há consenso pois alguns acham que sim outros não. Carla comenta que [...] *não tem nada contra [...]. Eu me preocupo mais comigo, vou estudar para tirar minha nota, porque eu quero isso e aquilo para minha vida. Quem quiser que tire a sua. Mas é muito chato você estudar e você ficar com oito e alguém não fazer nada ficar com dez.*

Percebemos na fala da estudante o individualismo e a competição entre eles e ainda a concepção de aprendizagem instituída. Contraditoriamente, alguns estudantes começam a se motivar para participar dos projetos, porque assim eles não fazem prova.

A escola, mais uma vez, justifica o procedimento isolado de avaliar o projeto e esta nota substituir as provas dos quais os estudantes estiveram ausentes, ao reafirmar que a questão é o conhecimento e este não pode ser compartimentalizado.

O Diretor comenta que é o conhecimento que está em jogo, não é a disciplina A, B, C ou D. *Esse aluno numa viagem está crescendo mais do que eu, do que muita gente [...]. Então, a escola preza muito por isso, o crescimento como aluno, como aprendiz, como pessoa, como ser humano e como pesquisador, será que ele não está produzindo mais do que uma aula?* Plácido continua citando que alguns professores reclamam “*ah, perdeu minha aula de Matemática...*”. E pensando alto provoca [...] *é ele [professor] que vai ter que fazer alguma coisa melhor para o aluno um dia não viajar e querer ficar na aula dele.*

Esta fala de alguns professores pode ser atribuída à ausência destes dos projetos extracurriculares, do desconhecimento do aprofundamento científico ou do corporativismo em sobrepor a sua área de conhecimento as demais.

Quanto à participação discente nos projetos extracurriculares, esta se configura como exceção. Entre os estudantes do 3º ano que responderam ao questionário, apenas 27% participaram de algum evento científico. A Coordenadora Pedagógica comenta que,

No início todos achavam que era privilégio, tanto os professores como os alunos, mas é aberto para quem quer participar dos projetos. A escola dá toda a liberdade, todo o incentivo, a escola faz. Agora o aluno tem que gostar de fazer aquilo que ele quer fazer. Nem todo aluno gosta de estudar, porque quem entra num projeto tem que estudar bastante e os professores são exigentes, exigem que os alunos estejam todos os sábados aqui para estudar, para melhorar o projeto.

Os estudantes, em sua maioria, apresentam-se dispostos a participar das atividades propostas pela escola, como acentua David: *A escola propõe e a gente está aqui para cooperar e aprender.* Luiza complementa [...] *acho que os alunos estão trabalhando bem, tem muitos alunos engajados nos projetos, [...]. Então, os alunos estão participando e sentindo que é importante participar, e quem não está participando, está vendo que está perdendo, a chance de mostrar as idéias.* (Grifos nossos). Uma das professoras entrevistadas, Flávia, registra que *Por parte dos alunos, tem alunos que, por outras funções além de estudar aqui, como estar estagiando ou trabalhando mesmo, e outros que não se interessam. Ao mesmo tempo, tem uns alunos que se pudesse fazia de tudo, estagiava, fazia parte do projeto, [...].*

Percebemos nas observações e nos grupos focais que há um individualismo exacerbado entre os jovens e alguns professores, seja no que diz respeito às avaliações, seja na

participação dos projetos extracurriculares, pois eles não compreendem que variáveis complexas influenciam a vida de todos, como a condição socioeconômica dos estudantes para permanência na escola com transporte e alimentação; interesse dos docentes nos temas apresentados pelos estudantes; proporcionalidade entre número de professores que participam dos projetos e número de estudantes na escola entre outras.

A fala da professora problematiza o fato de que, além da motivação pessoal, há variáveis que determinam a atuação, na escola, destes sujeitos, no entanto, a mesma docente se contradiz, ao sintetizar, sobre a participação em projetos extracurriculares: *Eu não vejo como limitação, eu vejo como oportunidade, a oportunidade é válida, aceita quem quer.* (Professora FLAVIA).

A maioria dos gestores, docentes e discentes, responsabiliza o estudante sobre a sua participação ou não no projeto, reafirmando a tese do individualismo exacerbado na concepção de escola e de sociedade, regido pelo sistema capitalista e em consonância com o novo paradigma. A máxima *Todos têm a mesma oportunidade, mas poucos fazem as escolhas corretas e alcançam o sucesso*, passa a ser naturalizada entre os sujeitos.

Para o Diretor da escola, todos participam de uma forma ou de outra e enfatiza que todos são protagonistas no Seminário Anual Multidisciplinar, mas só alguns deles vão apresentar habilidades e dar continuidade aos projetos. O professor Plácido conclui que

Não dá para querer que todos participem como o ator principal, outros vão participar e aprender como público. Sendo público também estou aprendendo, quantas vezes eu e você fomos publico em nossas vidas, e quantas vezes temos aprendido com isso. Um dia desses meninos que hoje são público serão atores principais, em alguma fase da vida. Ele vai aprender com aquele que esta sendo ator principal e depois fazer como ele. Então são mais ou menos essas questões que a gente tem que analisar mais profundamente para ver e saber que a educação não é superficial, a gente dá muitas definições quando se fala em educação, mas nossa profundidade em relação a ela é muito superficial.

Outra questão relevante é a relação quantitativa entre docente/discente na consecução dos projetos científicos na educação básica. Mesmo considerando que a reorganização da seriação semestral proposta pela escola, como veremos a seguir, reduz este percentual pela metade, ele ainda é bastante significativo para este projeto. Como a professora Flávia comenta, *Eu acho que não daria* [para todos os estudantes participarem de projetos científicos], *pensando bem não daria, mas gostaria que fosse, mas pensando bem, pela quantidade de professor e os projetos são uma equipe de, no máximo, três alunos, não daria...*

Ao serem indagados sobre a relação entre os conteúdos abordados em sala de aula e nos projetos extracurriculares, a estudante Luiza comenta que

[...] quem está dentro de um projeto desses está conhecendo mais ainda do que na sala de aula. **Não que quem esteja na sala de aula esteja perdendo, mais é outra coisa, são novos horizontes.** Por exemplo, num projeto de química o aluno aprende bem mais do que na sala de aula, ele está vendo na prática aquilo ali, está vendo como é que funciona, a responsabilidade de agir no projeto, você se torna muito mais responsável com as suas coisas. Você tendo uma obrigação, você sente mais útil. Eu acho que esse é um dos pontos que deveria ser mais trabalhada aqui. (Estudante do 3º ano) (grifos nossos).

Sendo assim, os projetos científicos devem ser complementares aos conteúdos essenciais abordados em sala de aula. É certo que os estudantes que participam de projetos terão um aprofundamento maior no conhecimento relativo a determinado fenômeno ou problema. Percebemos ainda na fala da estudante que os jovens acham necessário que a escola dê mais responsabilidade para eles, preparando-os para a vida adulta.

Percebemos, no entanto, também entre os estudantes concepções compartimentalizadas de conhecimento, bem como leituras mais completas e sistematizadas da educação. Carla, estudante do 3º ano, comenta que [...] *no vestibular não cai nada de teatro no vestibular, pelo menos em nenhuma das provas que eu já fiz não tinha nenhuma matéria teatro.* E Círio responde

Acho que as pessoas vêem muito o vestibular, só o vestibular, vestibular. Acho que a vida não acaba no vestibular. Talvez, o teatro não tenha me servido no vestibular, mas me serviu na vida, para alguma coisa que eu queira fazer mais tarde. Então, eu considero o teatro muito importante sim no currículo escolar.

Mais uma vez se registra o controle indireto do processo de seleção para a continuidade nos estudos superiores na etapa final da educação básica, controle que se expressa na ação docente e também na percepção e trabalho discente.

Voltando aos conteúdos trabalhados nos projetos extracurriculares, há a centralidade de trabalhos na área das ciências da natureza, em especial, Física e Química. Isto reflete a supervalorização de determinadas áreas do conhecimento científico em detrimento de outras e se apresenta como desafio, ao incentivar docentes e discentes a desenvolverem projetos de trabalho nas linguagens e códigos e nas ciências humanas.

De fato, podemos inferir que a escola em estudo articula diferentes referências. São eles inteligências múltiplas e projetos de trabalho, tanto pelo fato de reconhecer que os

estudantes podem desenvolver habilidades e competências, como para possibilitar as mudanças necessárias diante do *novo paradigma* e fomentar o surgimento de talentos; de indivíduos singulares que se destacam em detrimento de práticas coletivas, sociais e comunitárias.

A escola também possibilita aos estudantes mais vivências pedagógicas diferenciadas do que a restrita e direcionada preparação para o vestibular e, deste modo, amplia a leitura de mundo e as perspectivas na formação do jovem.

Estes referenciais, por si, não possibilitariam um projeto pedagógico diferenciado para a escola, pois mudar o objetivo da escola e os referenciais e manter a mesma organização do trabalho educativo, as mesmas práticas pedagógicas e formas de avaliação, é restringir a mudança em curso a um discurso vazio.

- **A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: a semestralidade**

Mesmo em contextos contraditórios que, impõem formato único de organização do trabalho na escola, pautado pela racionalização e modernização do modo de produção e, conseqüentemente, da educação, a busca por outras formas de organização do trabalho não é nova e reflete a autonomia da escola em pensar sobre si mesma e buscar estratégias para cumprir com a sua função social.

Na França, os centros familiares de formação por alternância – CEFAS, há 70 anos, reconhecem que existe hoje uma variedade de alternâncias praticadas nas escolas em todo o mundo (GIMONET, 2007). Muito embora registrem a experiência camponesa e seu plano de formação envolva o programa acadêmico e da vida, o primeiro com conteúdos formais e acadêmicos e o segundo com teores informais e experienciais, a alternância parte do princípio de que o jovem não é mais um aluno da escola, mas um agente num determinado contexto de vida e num território, e sua família é convidada para participar ativamente do processo educativo. A alternância reorganiza o trabalho educativo tempo-escola e tempo-comunidade, em que o alternante cumpre um [...] *trabalho temático que garante a gestão das passagens entre as atividades e matérias para ir das mais familiares e significativas às mais longínquas e abstratas, para romper com a divisão disciplinar e, assim, contribuir para a construção do sentido e dos saberes.* (GIMONET, 2007, p. 69).

Outro exemplo que podemos citar de reorganização do trabalho educativo na escola é a organização curricular por épocas. Na Pedagogia Waldorf,

Ao invés de se ter uma determinada matéria distribuída pelo ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma época: duas horas por dia, de preferência as duas primeiras, são dedicadas durante algumas semanas a essa matéria. O resto das aulas é constituído de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras etc. (LANZ, 1998, p. 102).

Esta organização da ensejo a que os estudantes vivam dentro do mesmo assunto, identifiquem-se e haja maior interesse. Para o professor, [...] *há uma considerável economia no preparo e uma facilidade no planejamento, além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade de ensino.* (LANZ, 1998, p. 103).

Sendo assim, percebemos que esta forma de organização do trabalho não é nova para a educação formal, entretanto, ela ressurge na leitura da realidade da educação escolar brasileira, que fragmenta o desenvolvimento cognitivo em disciplinas e destas em tempos e espaços determinados pela seriação regular.

A ineficiência do sistema regular, a apatia do corpo docente e discente, o distanciamento destes em relação ao conhecimento, entre outros, influenciaram a busca do coletivo de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tenente Mário Lima a ousar e buscar constituir no cotidiano da escola outra forma de organização do trabalho ali.

A experiência do Liceu do Maracanaú com a organização semestral apresenta especificidades, pois a opção pela semestralidade corresponde ao meio para se trabalhar com os projetos de trabalho. Neste projeto, as áreas de conhecimentos e as disciplinas se mantêm, a organização da seriação anual também. A mudança, então, constitui a reorganização dos tempos do trabalho educativo e docente por meio da germinação das aulas, ou seja, da concentração da carga horária dos professores em semestres letivos. Em outras palavras, mais tempo em sala de aula se apropriando de determinado conhecimento por meio de práticas pedagógicas diferentes.

Conforme reconhece o Diretor desta escola, a semestralidade não é um fim, mas um meio para atingir os objetivos da função social da escola. Esta forma de organizar o trabalho na escola é um meio para se garantir o trabalho educativo com base no referencial da Pedagogia de projetos (HERNANDES e VENTURA, 2007).

Nesta organização, o professor trabalha em determinadas turmas durante o primeiro semestre letivo e em outras turmas no decurso do segundo semestre. Esta organização se contrapõe diretamente à fragmentação do trabalho docente e pedagógico na seriação regular. Como exemplo para ilustrar as diferenças, vejamos o quadro.

QUADRO 10 - MAPA DO HORÁRIO DO TURNO DA TARDE, 2006.2*

	SEGUNDA						TERÇA						QUARTA						QUINTA				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
MARIA DO CARMO	PI	PI	PI	PI	PI		PI	PI		PI	PI				PI		PI		PI	PI	PI	PI	PI
LUCIA	1º G	1º G	1º G	1º H	1º H		1º H	1º H		1º G	1º G				1º G		1º H		1º H	1º H	1º H	1º G	1º G
HENRIQUE							2º E	2º E	2º E	2º F	2º F	2º F	2º F	2º F	2º F	2º E		2º E	2º F	2º F	2º E	2º E	2º E
REJANIO	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI					
LUCIANO	2º G	2º G	2º G	2º H	2º H	2º H	2º H	2º H	2º H	2º G	2º G	2º G		2º H	2º H	2º G	2º G						
JUNIOR	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII	PII					
ASSIS JUNIOR	2º F	2º F	2º F	2º E	2º E	2º E	2º G	2º G	2º G	2º H	2º H	2º H	2º H			2º F	2º E	2º G					
							Ing	Ing	Ing	Ing	Ing	Ing							Ing	Ing	Ing	Ing	Ing
							2º F	2º F	2º F	2º E	2º E	2º E							2º G	2º G	2º G	2º H	2º H
													Ing	Ing	Ing	Ing							
													1º G	1º G	1º H	1º H							

* Fonte: CEARÁ, Relatório do Prêmio Gestão Escolar (2007, 48).

Como podemos observar, a carga horária do professor, além de ampliada, também está organizada neste projeto pedagógico de modo condensado, geminado. Isto caracteriza a organização do trabalho semestral, o meio logrado pela escola para a implementação dos projetos de trabalho.

Vale ressaltar que a carga horária das disciplinas de Português e Matemática foi ampliada pela escola, baseada no acompanhamento dos indicadores de aprendizagem na avaliação externa (SAEB, SPAECE e ENEM).

TABELA 17 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: a seriação regular e seriação semestral*

SERIAÇÃO REGULAR	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal por turma	Número de Turmas	Número de Estudantes**
Professor de de Português / Matemática	200	05	08	400
Professor de História/ Geografia	80	02	16	800
SERIAÇÃO SEMESTRAL	Carga Horária Anual	Carga Horária Semanal	Número de Turmas	Número de Estudantes
Professor da área de Português / Matemática	200	10	04	200
Professor de História/ Geografia	80	04	08	400

* Fonte: Elaborado pela autora. ** Número calculado pela média de 50 estudantes por turma.

Percebemos, então, que a relação docente/discente muda significativamente, pois, na seriação regular, um professor de Português interage semanalmente com uma média de, 400

estudantes, enquanto na seriação semestral esta relação cai pela metade. Com os docentes de Geografia e História, por exemplo, esses indicadores duplicam. Segundo Dandara, a relação dos professores com os alunos é mais do que professor e aluno, *chega até ser mesmo de amizade. Os anos vão se passando e você passa a não ter só aquele sentimento, o colégio é aquele lugar que você tem obrigação de vir, absorver o conteúdo e passar a diante, mas sim estar em constante aprendizado.*

Esta diferenciação numérica também incide diretamente na relação estudante-conteúdo-docente, pois o diálogo do estudante com o conteúdo se torna mais frequente e presente. Segundo Diana, estudante, *para nós essa programação foi até boa porque a gente tem dúvida numa matéria e a gente não precisa esperar por muito tempo para tirar as dúvidas com o professor. A gente tem mais oportunidade de comunicação.*

Se neste projeto há a redução quantitativa da relação docente/discente, podemos inferir que ocorre o inverso no que diz respeito à qualidade da aprendizagem, pois esta organização possibilita o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos.

A maioria dos estudantes que responderam ao questionário aprova a reorganização do trabalho, equivalendo a 94,4%. Eles registraram que nesta organização eles não ficam tão cheios de matérias, que têm mais contato com o professor e, conseqüentemente, o professor sabe quem são seus alunos e pode cobrar mais.

Para o professor Franzé,

[...] com um maior número de aulas o professor pode assim ter um maior vínculo com aquela turma. Tendo maior vínculo, otimizou o trabalho do professor, fez com que ele ficasse mais próximo dos alunos, os laços de amizade, de cooperação, de troca de idéia, experiências foi aumentado exponencialmente devido a esse maior número de aulas. [...]. Então agora aumentou, e aumentando o número de aulas aumentou o vínculo do docente com discente.

Deste modo, a gestão da escola considera que tanto os professores quanto os estudantes são beneficiados com a semestralidade:

[...] no caso do professor ele ministra aulas em turmas de uma só série, durante o semestre, evitando planejar diversas aulas para um só dia, seu tempo de preparação de aulas é usado para pesquisas e dinamizar as aulas e os alunos ganham melhores aulas, mais planejadas otimizando também seu tempo pelo menor número de matérias. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 09).

No que diz respeito, porém, à prática pedagógica e ao trabalho discente, esta mudança produziu grandes conflitos na implantação, conforme já relatamos.

Entre as restrições ao modelo proposto de seriação semestral foram apontadas, principalmente, questões relativas as práticas pedagógicas dos professores. Cláudia comenta que, *quando é um professor que é meio chato, a aula fica super chata, fica mais cansativo para a gente. Parece que dobra o cansaço da gente quando é um professor que a gente não gosta muito.*

Há estudantes que registram apenas que, ao ter consciência da sua área de interesse, quando muda o semestre letivo e mudam as áreas de conhecimento e entram as disciplinas que não atendem seu interesse pessoal, fica muito cansativo. Esta fala, entretanto, reafirma que a escola alcança seus objetivos, entre eles o reconhecimento dos jovens das suas áreas de interesse.

Esta organização impõe aos docentes o planejamento sistemático, aprofundamento teórico por meio de leituras, estudos e pesquisas, criatividade para diversificar as aulas, contextualização dos conteúdos etc. A Coordenadora pedagógica comenta que

Esse projeto vai dar oportunidade do professor trabalhar com menos turmas, menos alunos, menos diários. O professor que vai abraçar esse projeto ele vai ter que trabalhar muito, pesquisar, estudar porque são três (03) aulas geminadas. Esse professor tem que estar aberto, planejar porque ele vai passar três (03) aulas com os mesmos alunos. Se ele não fizer algo diferente vai ficar uma aula improdutiva, os alunos vão ficar cansados. E a gente vê que eles acompanham a tecnologia e o professor tem que estar atualizado, informado e estudando. Chegou um ponto que, se o professor não ficar atento, o aluno sabe mais que o professor.

Círio complementa dizendo que, *Há professores que conseguem ensinar a matéria de maneira bastante completa, sem perder um ritmo dinâmico da aula, sem torna aquilo cansativo.* Dandara socializa que *às vezes a gente [estudantes] discute alguma coisa que não é legal na didática, mas dá para a gente se esforçar um pouco e sobressair nessa deficiência, mas é muito bom mesmo, a maneira de ensino dos professores em termos de conteúdo.* Mesmo sendo a maioria, não são todos os docentes e discentes que se adaptam a este projeto.

Cláudia, estudante, também comenta que, *Quando chega ao terceiro ano tudo fica mais difícil, porque a gente chega ao vestibular [...] Então, a gente fica seis meses vendo essa matéria, e quando chega os outros seis meses a gente ver outras matérias. Fica muito difícil para a gente lembrar do outro semestre que passou.*

Alguns estudantes responsabilizam a si mesmo e aos seus colegas pelo fato de sistematicamente rever os conteúdos, ao mesmo tempo em que eles reconhecem que não há o hábito e nem sempre é possível, pois muitos trabalham. A escola busca oferecer aulas aos sábados para o 3º ano das matérias relativas ao semestre anterior.

Entendemos que esta questão não é de conteúdo, mas da forma como este é trabalhado. De um lado, a organização do trabalho na escola, que fragmenta o currículo em 200 dias letivos, e outra que o reorganiza, possibilitando o currículo, com maior profundidade, num período inferior – 100 dias. Consequentemente, há uma alternância dos conteúdos trabalhados, o que pode certamente induzir ao esquecimento.

Lanz (1998, 103), ao propor o ensino por épocas, já advertia sobre esse ponto e confirma em parte a tese de que

Isto está correto até certo ponto. Apesar do aprendizado concentrado, os alunos esquecem uma parte; mas esse esquecimento é algo positivo. Enquanto cai dessa forma na inconsciência, a matéria ao tempo amadurece; e quando volta como assunto de época, basta em geral uma curtíssima recordação para que o conteúdo anterior volte à memória.

Por sinal, nas escolas tradicionais, onde a matéria é memorizada apenas para ser reproduzida numa sabatina ou num exame, o esquecimento é ainda maior, mesmo quando o ensino se estende o ano todo.

A comparação entre a seriação regular e a seriação semestral é inevitável, para o corpo discente. Diana sintetiza:

Eu fico relacionando como seria estudar o ensino médio no modelo convencional. Talvez, a gente tivesse fixado menos o conteúdo do que agora, porque a gente vê com mais especificidade os conteúdos e isso faz com que a gente realmente se dedique a eles em determinado momento e também se identifique em certas áreas.

Além de melhorar as condições de trabalho docente e discente, esta forma de organização atende à consecução do projeto pedagógico em curso e é um dos mecanismos que a escola utiliza para garanti-lo.

Esta reorganização poderá possibilitar melhores condições de ensino, de acompanhamento da aprendizagem e qualificar o planejamento, considerando que o professor planejará menos aulas, podendo qualificá-las. O que de fato acontece é a germinação das aulas durante um semestre letivo. Tal reorganização também atende ao princípio da flexibilidade e à autonomia da unidade escolar, conforme prescreve a LDB/96.

Na legislação vigente, é exigido que seja cumprida a carga horária estabelecida, no entanto, a organização das horas/aulas fica de acordo com os estabelecimentos de ensino. Segundo o Liceu,

A organização semestral é contemplada pela lei e é uma ação que otimiza o tempo do professor, porque diminui o número de turmas no semestre, vejamos as 1^{as} séries do ensino médio em um semestre estudam as áreas de conhecimento, ciência da natureza e matemática, simultaneamente as 2^a séries ciências humanas e linguagens e códigos, no semestre seguinte a inversão. Veja o exemplo de um professor de matemática com 200 horas no sistema anual esse

professor teria 8 (oito) turmas com aproximadamente 400 alunos, na organização semestral o mesmo professor teria 4 turmas, com a metade dos alunos, observe a situação de um professor de geografia com a mesma carga horária daria aulas em 16 turmas (800 alunos), no sistema semestral cairia pela metade o número de turmas consequentemente o número de alunos. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 09).

Quanto à implementação da nova proposta pedagógica, a congregação de professores deliberou que toda a escola, em todas as suas séries e seus turnos, iria, a partir de 2005, reorganizar seu currículo em consonância com a proposta metodológica da Pedagogia de Projetos e, neste sentido, seria necessário reorganizar os tempos da seriação anual para a seriação anual-semestral.

A gestão escolar reconhece que a decisão incidiu em alguns impactos, principalmente, no tocante à formação discente daqueles que estavam concluindo o ensino médio, em razão da necessidade temporal de maturação intelectual, de vivência, de reflexão individual e coletiva, de reorganizar o trabalho educativo, ou seja, do currículo e das metodologias, do princípio da progressão, entre outros. Segundo o Diretor, inicialmente esta é uma discussão técnica, bem como uma opção política e pedagógica e, na conjuntura em que estamos inseridos, a votação não seria um mecanismo democrático por não garantir a possibilidade do contrário, tendo o diferente do existente, o desconhecido e o novo.

É necessário registrar que esta forma de organização do trabalho pedagógico na escola mexe na sua coluna vertebral, como nos provoca Miguel Arroyo, mas ainda não consegue romper, de maneira sistemática, com a organização rígida das turmas. Alarcão (2001) registra que é fundamental mexer com as turmas fixas e cita o exemplo dos grupos de aprendizagens como alternativa. O Seminário representa uma das metodologias utilizadas na escola, que permite uma integração temporária entre as turmas da mesma série, pois a apresentação dos projetos é realizada no auditório e conta com a participação de todos os estudantes da mesma série e do mesmo turno.

O Parecer da CEB/CNE no. 5/1997 (p.3) explicita que esta possibilidade de reorganização do trabalho já consta na legislação educacional, ao citar que *Também não é nova a possibilidade da organização de classes, independentemente de séries ou períodos, para agrupamento de alunos com equivalentes níveis de aproveitamento, visando ao “ensino de língua estrangeira, artes ou outros componentes curriculares”.* (Artigo 24, inciso IV).

Percebemos, portanto, que a semestralidade reorganiza o trabalho na escola e possibilita as diferentes trajetórias formativas do jovem na escola de ensino médio. Este é o meio que a

escola adota para a implementação da Pedagogia de Projetos e, conseqüentemente, da iniciação científica em nível médio.

As teses apresentadas por Saviani, Alarcão, Arroyo e Freitas se confirmam. A organização do trabalho na escola apresenta-se como a coluna vertebral que sustenta o corpo, ou seja, que sustém o projeto político-pedagógico da escola.

• SISTEMA MULTIDISCIPLINAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – SIMULA

A avaliação da aprendizagem deve estar relacionada aos objetivos da escola e do currículo e em consonância com o método de ensino.

Freitas (2003, 225) analisa a avaliação como par dialético dos objetivos, definidos em dois níveis: da escola e da sala de aula. Nos estudos realizados, o autor sintetiza um *tripé avaliativo* constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e cognitiva e que mantêm relações integradas. Percebe que não se trata apenas da classificação dos alunos, [...] *mas de todo um conjunto que classifica, disciplina e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é, neste caso, apenas a ponta do iceberg.*

Assim como a função social, a gestão e a organização do trabalho escolar e curricular estão permeadas por opções político-pedagógicas. A avaliação constitui instrumento de controle interno, dos discentes e externo destes, dos docentes e da gestão, pois ela visa a aumentar o controle do poder simbólico e político da classe dominante, por intermédio do sistema e do aparato escolar.

No que diz respeito às possibilidades de transgressão deste processo avaliativo, Freitas (2003) propõe que a primeira ação positiva é a tomada de consciência quanto à natureza, à finalidade e às relações deste; a segunda, imbricada com a primeira, é tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como instrumento de legitimação da exclusão social.

No Liceu do Maracanaú, o Sistema de Avaliação Multidisciplinar – SIMULA tem o início da sua constituição marcado pela experiência da Escola Tenente Mário Lima. Nesta escola, para dar continuidade ao projeto em curso, os professores passaram a trabalhar com o Sistema de Aprendizagem e Avaliação dos Conteúdos - SAAC e o Sistema de Avaliação dos Conteúdos Integrados – SACI, este último [...] *para fazer uma alusão a como nós vínhamos em termos de educação, pulando de uma perna só. O SACI, um subprojeto do SAAC, passou a ser uma avaliação periódica da escola, era mais ou menos como o SAEB e SPAECE. Assim, começamos a ter status, [...].* (Diretor da Escola, PLÁCIDO).

Como cada unidade escolar, porém, deve ter seu projeto de escola, suas especificidades, o Liceu do Maracanaú tem, com esta experiência, pois

A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei que incluem: avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano sobre os de provas ou exames finais, quando adotados. (PARECER CEB/CNE no. 05/1997).

A escola compreende que a avaliação é um dos grandes entraves na educação, seja pela sua má interpretação ou por se constituir como um ato solitário e de repressão, que leva em conta, somente, o aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo. Acredita que a avaliação deverá acontecer com o conjunto que compõe a escola e deixar de ser um ato solitário para constituir atividade solidária.

Nesta perspectiva, a escola vivencia um processo avaliativo que cobre duas vertentes: práticas (seminários, projetos, peças teatrais, aulas de campo, oficina de redação etc.) e teórica (avaliação interdisciplinar, SPAECE, OBA, OBMEP etc.), que se intitulam de *SIMULA*, *Sistema Multidisciplinar de Avaliação*.

Este sistema de avaliação, o SIMULA, é subprojeto do projeto “pai” o SISTEMA. O Relatório do Prêmio Gestão Escolar do Liceu do Maracanaú reafirma que

Se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de campos de conhecimentos e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando **não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transfere o conhecimento**, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o “aprender a aprender”.(Texto Internet - Jurjo Torres Santomé apud CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 10).(Grifos nossos).

Sendo assim, *a questão da avaliação é o fechamento de tudo isso [de todo o projeto pedagógico da escola]. Com base nas suas experiências, a escola refletiu sobre a avaliação processual e aponta que se deve Avaliar o maior número de vezes e avaliar das mais diversas formas possíveis. O seminário é uma forma, uma Olimpíada também. Isso vai somando, porque quando você pega um projeto ruim, ele está fadado a um tempo de vida, quando você tem vários projetos, [...].*

O sistema de avaliação em curso no Liceu pode ser sistematizado por bimestres letivos:

QUADRO 11 - SISTEMA MULTIDISCIPLINAR DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – SIMULA*

BIMESTRE	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PROCEDIMENTO	FINALIDADE
1º.	Avaliação multidisciplinar / integrada	Bloco de provas objetivas das disciplinas cursadas no semestre, realizadas individualmente durante três dias consecutivos na escola; questões contextualizadas; nota de cada área específica e média geral do estudante no bimestre na área que ele está estudando.	O estudante pesquisa, pensa, reflete, estuda as questões da prova; O professor tem acesso às notas do estudante nas demais disciplinas;
2º.	Simulado do Vestibular	Provas objetivas das áreas de conhecimento do semestre letivo, conforme modelos do vestibular;	Aproximar do estudante do processo de avaliação do vestibular, por exemplo, a preencher o cartão-resposta;
3º.	Seminários **	Equipes de 03 estudantes e um professor orientador que acompanha a elaboração do seminário; roteiro de avaliação; equipe de avaliação multidisciplinar; apresentação para todos os estudantes da série e turno correspondente;	Trabalho em grupo; expressão oral; atividade de pesquisa, sistematização dos conhecimentos; crescimento pessoal e utilização de recursos tecnológicos.
4º.	Avaliação Multidisciplinar	Das áreas em estudo no segundo semestre. (Idem 1º bimestre).	Idem.

* Quadro elaborado pela autora com suporte nos dados coletados na escola Liceu do Maracanaú. ** Exceto para os estudantes do 3º ano, em razão do foco na avaliação do vestibular / ENEM.

Como podemos perceber, a escola criou diferentes formatos de avaliação da aprendizagem, possibilitando a análise das inteligências múltiplas desenvolvidas e das habilidades e competências adquiridas no decorrer do ano letivo.

Nas diversas estratégias para verificação da aprendizagem há pouco citadas,

A avaliação integrada é uma forma moderna e diferenciada de promover a aprendizagem do aluno. Através dela, nossos alunos trabalham a interdisciplinaridade e desenvolvem senso coletivo, pois após o primeiro dia de avaliação, formam-se grupos de estudo para tentar resolver as questões e assim todos conseguem melhorar o aprendizado.

Vale lembrar que nesse estilo de avaliação o aluno tem o primeiro contato com as avaliações e devolve a mesma ao professor, recebendo-a de volta no dia seguinte, até que no terceiro dia a avaliação fica definitivamente com o professor.

Essa inovação permite ao aluno buscar o conhecimento que lhe falta e efetuar as respostas corretamente, o que não garante que, aqueles que não têm o hábito de estudar antecipadamente possam alcançar bons resultados. (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 54).

Na avaliação multidisciplinar, tanto o discente quanto o docente têm acesso às notas das áreas específicas de conhecimento daquele semestre letivo. A média que consta no boletim do educando, no entanto, é a média geral de suas notas durante o bimestre, ou seja, a média em todas as matérias.

Além da avaliação da aprendizagem, o processo e os resultados são também avaliados no final de cada bimestre pelo corpo docente da escola e gestores e o que está dando certo é mantido e os problemas identificados são refletidos em busca de melhorias nos resultados pedagógicos. Há ainda a avaliação das metas por disciplina e por série. *Periodicamente a coordenação pedagógica juntamente com os coordenadores de área para planejar metas e avaliar o cumprimento das anteriores. A partir daí, são realizadas avaliações com as turmas para analisar, se o nível de conhecimento dos alunos é aquele traçado pelo planejamento de meta.* (CEARÁ, RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2007, 67). Desde então, estes indicadores servem como foco para a atuação dos professores e a eficácia do trabalho. Este processo é acompanhado pela gestão escolar, pois é com base neles que o projeto político pedagógico da escola se realiza.

Além destes instrumentos de avaliação, temos ainda de registrar que a participação nos projetos artísticos, científicos e culturais; a autoavaliação; a observação de todas as atividades do aprendiz; a avaliação do Conselho de Professores, entre outros, também constituem instrumentos deste processo.

A escola entende que este sistema de avaliação é um processo avaliativo em estudo, portanto, contabiliza como dias letivos. O Parecer CEB/CNE no. 5/1997 considera que

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto.

Além de a escola contabilizar os dias de avaliação como dia letivo, há ainda outro ponto polêmico, quanto à sistemática de recuperação da aprendizagem.

O CEC registra que na seção do regimento escolar relativa à recuperação final, [...] *faltou explicitar a duração mínima requerida (dez dias úteis, com uma hora por dia para o conteúdo ou parte dele da disciplina em que o aluno não obteve bom desempenho).*

Para a Coordenadora Pedagógica,

O Conselho não está aceitando uma nota de matemática, biologia e química cobrir as outras notas. Eles querem que aluno recupere aquela disciplina que o aluno tirou nota baixa. [...]. Eles querem, então, que a gente recupere aquela disciplina, mas como nós trabalhamos inteligências múltiplas, essa inteligência vai cobrindo a outra, essas avaliações, essa habilidade que o aluno tem para aquela disciplina que ele gosta mais.

A escola estabelece no seu regimento a recuperação paralela e contínua durante o período letivo e a recuperação final após o término do ano letivo. De fato, não ocorre a recuperação final, mas a progressão⁹⁴ no início do ano subsequente, quando o estudante é retido durante um bimestre na mesma série em que não obteve resultado satisfatório e, para aprovação para a série seguinte, no segundo bimestre do mesmo ano letivo, são necessárias a frequência acima do estabelecido e a média das avaliações do bimestre igual ou maior do que 6,0. Após o primeiro bimestre, é avaliado se o estudante conseguiu atender os requisitos e é feita a reclassificação⁹⁵ deste na série subsequente.

Esta proposta atende aos critérios legais que estabelecem o princípio da flexibilidade e da autonomia escolar, bem como as diretrizes da avaliação da aprendizagem. A escola, entretanto, deve rever seu regimento para instituir o sistema de progressão.

Após analisar os fundamentos que dão corpo ao projeto desta escola na busca da formação do jovem, consideramos que o PPP deve ser uma elaboração coletiva. Poucos ou apenas um docente pode ter a ideia, mas a consecução, o trabalho no cotidiano que desvela de fato o projeto em curso, além do documento, demonstra que a escola é um todo e que os trabalhadores em educação são responsáveis por coordenar o processo e garantir a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos essenciais historicamente acumulados.

É certo que a escola em estudo consegue se apropriar das diretrizes emanadas pelo sistema e presentes no projeto educativo em curso para legitimar seu trabalho. A salda conceitual (LOPES, 2007) possibilita a articulação de referenciais diferentes, como, por exemplo, a inteligência múltipla como princípio, o projeto de trabalho como meio para a transformação do saber popular para o saber científico com aplicação prática e social dos

⁹⁴ O artigo 24, inciso III, da LDB/96 permite que os estabelecimentos adotem a progressão regular por série. O dispositivo ainda viabiliza a promoção ao período (série) seguinte, na forma do regimento, obedecida a norma que o sistema estabelecer.

⁹⁵ Segundo o art. 88º do Regimento do Colégio (2007), *A regularização da vida escolar é o procedimento legal adotado pela escola que visa suprir lacunas e omissões detectadas na vida escolar do aluno, assim como corrigir irregularidades. Para corrigir distorções, a escola poderá utilizar os vários mecanismos constantes da legislação educacional. A) Classificação; b) Reclassificação; c) Complementação Curricular; d) classificação e e) Aproveitamento de estudos realizados com êxito.*

conteúdos e enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades, a organização semestral como meio e a avaliação como monitoramento da aprendizagem.

Percebemos que, se não há clareza teórica e política dos fundamentos e das finalidades do projeto da escola, há a possibilidade de se elaborar e executar um projeto político-pedagógico pautado por princípios formados com arrimo em grandes consensos que desenhem uma prática diversa. A tendência de seguir as diretrizes externas e de se perder o foco e a especificidade da unidade escolar no emaranhado de regulamentações emergem, por exemplo, no processo histórico de formação humana pautado numa leitura equivocada da realidade, no desvirtuamento dos problemas, na padronização e *mineralização* dos processos, projetos e pessoas.

Outro ensinamento desta reconstituição é que, para mudar a lógica do processo educativo, é necessário reinventar toda a teia concomitantemente, ou seja, desde os referenciais, as práticas pedagógicas, o sistema de avaliação da aprendizagem e, fundamentalmente, a organização do trabalho educativo. Caso seja repensado apenas um dos elementos ora citados, a mudança de fato não ocorrerá, pois o controle indireto, seja dos objetivos da educação escolar, das práticas arraigadas na cultura docente, do sistema de avaliação que estabelece descritores e formatos, bem como da organização do trabalho na escola que restringe a mudança a transformações e ações pontuais.

Quanto à formação do jovem o Liceu do Maracanaú apresenta caminhos diferentes que dão sentido a vida escolar do estudante. Todos têm noção da importância e necessidade do trabalho na sua vida, entretanto, a maioria busca a qualificação profissional numa instituição privada, pois a escola regular não oferece. Percebemos a motivação entre gestores e estudantes para a iniciação ao trabalho por meio dos estágios. Esta atividade não é pedagógica, tendo em vista que não há um acompanhamento da escola neste processo.

A iniciação científica é o carro chefe da escola. Ela atende a articulação entre a formação propedêutica e os conhecimentos científicos, bem como a formação do *novo tipo de trabalhador* e os indicadores para tornarem a escola como referência. A reorganização do trabalho educativo na escola vem atender a esta demanda. A semestralidade é um meio para se trabalhar com os projetos curriculares e extra-curriculares.

A preparação para a continuidade nos estudos continua sendo a motivação de todos, embora haja conscientização maior do caminho desigual para se alcançar esta meta. Neste sentido, a gestão da escola adota estratégias como investir na preparação do ENEM que se constitui como a porta de entrada dos filhos de trabalhadores no ensino superior privada, por meio do PROUNI.

A escola, portanto, tem conseguido ressignificar as diretrizes emanadas pelo sistema e construir um projeto pedagógico singular que atende as expectativas e perspectivas de gestores, docentes e discentes.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Tradições e contradições na gestão do trabalho e na formação do jovem

*Hoje estou no ontem começo secular.
sou pobre na esperança que meu país planta.*

*E não posso me corromper
vou utilizar meu poder contra o sistema que me domina.
e não posso me corromper
vou utilizar meu poder contra o sistema que me domina.*

*Sabendo e sem saber onde isso pode dar
tenho esperança estou regando a luta.
(Dona Leda, Meu Poder)*

Percebendo que a constituição e consolidação do projeto educativo do ensino médio é fruto dos desdobramentos das tradições e contradições do ontem, revisitamos alguns elementos históricos, sociais, políticos e econômicos da formação da sociedade brasileira. Realizamos a contemplação viva do projeto político-pedagógico do Liceu de Maracanaú, a sua análise e da realidade concreta em que este se desenvolve.

O Brasil, durante séculos, esteve submisso politicamente à Metrópole portuguesa e, conseqüentemente, à Igreja, cujos objetivos eram a exploração das riquezas naturais e o recrutamento de fiéis ou de servidores. O projeto educativo dos Jesuítas, a *Ratio Studiorum*, é transplantado para o Brasil e, com a expulsão destes em 1759, o ensino médio quase desapareceu, resumindo-se às aulas régias e às escolas unidocentes.

A declaração de independência política de Portugal (1822), com a formação da Monarquia brasileira, muda o cenário, mas permanece a lógica de dominação entre as oligarquias rurais e a emergente aristocracia urbana. Criam-se as primeiras escolas em condições precárias e o ensino secundário continuou com a funcionalidade *única* de formar uma pequena parcela da elite na preparação para os cursos superiores. A organização do trabalho na escola plasmou do sistema francês os estudos seriados em liceus e colégios, embora as escolas isoladas, avulsas e unidocentes tenham proliferado em decorrência dos poucos recursos, da ausência da quantidade necessária de docentes, entre outros.

Com a Proclamação da República (1890), o domínio político indireto foi ampliado para a dimensão econômica e há a emergência de uma nova sociedade composta de vários estratos sociais, de interesses diferentes, origens e posições. Neste contexto, a educação passa a ser considerada como um problema nacional, seja pelo princípio republicano, seja por meio da articulação entre os entes federados e da ABE, bem como do acirramento ideológico entre o público e o privado, entre progressistas e conservadores e outros; no entanto, havia o

consenso de que a solução para o problema educacional estava na regulação por meio de leis e pareceres. Com a criação dos grupos escolares, reorganiza-se o trabalho na escola em níveis e estágios diferentes de aprendizagem, conduzindo a uma escola mais eficiente para o objetivo da seleção e formação das elites (SAVIANI, 2004). Com as reformas em curso, o ensino secundário transformou-se em enciclopédico, pois acrescentou as matérias científicas sem, contudo, reformar a organização curricular. Embora fosse necessária a adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre e ao escravo em via de libertação (MACHADO apud SAVIANI, 2004), esta etapa da educação era considerada apenas como uma passagem necessária para o ensino superior, portanto, sem funcionalidade alguma. Desta forma, a República é forjada no falso consenso de um ideal positivista ao aderir a alguns princípios como utilidade provisória para manter a mesma elite no poder, através de reformas consentidas. Ela prometia uma revolução que foi abortada na sua essência e a mudança no regime político possibilitou a permanência da elite no poder e a submissão do projeto educativo aos interesses desta classe. O caminho escolhido foi à dimensão instrumental-legal, entre reformas e políticas, e este reflete a ineficácia e os prejuízos de tal atitude.

No início do século XX, a esperada revolução de 1930, seguida do golpe militar, a redemocratização nacional, o golpe de Estado de 1964 e, por fim, a transição democrática, apresentam momentos de continuidade e tentativas de rupturas, apontando, portanto, novos e velhos desafios para o século XXI. Com a industrialização nacional, articulada ao processo de urbanização, a organização dos movimentos sociais, a emergência da classe média, entre outras, promove-se a escolarização excludente, ou seja, universaliza-se o ensino fundamental e expande-se o acesso ao ensino médio, sem consentir a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados. A educação passa a ser considerada como capital e instrumento de diferenciação de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produtividade e renda. As desigualdades sociais são justificadas como acidentes empíricos. A racionalização e a modernização dão continuidade ao movimento de regulação da educação e transplantam o modo de produção capitalista em massa da indústria para o setor; no entanto, outras correntes do pensamento científico passam a influenciar os intelectuais brasileiros e a disputar o projeto de sociedade e de educação.

As teorias políticas e educacionais liberais e marxistas constroem dois projetos sociais e educativos. Com a disputa político-ideológica, aprendemos que o projeto social e educativo, historicamente dominante no Brasil, se mantém no poder e dá continuidade à diretriz

econômica de expansão do capitalismo. Há divergências quanto ao modelo⁹⁶ de capitalismo, no entanto, a disputa não era de projetos de classe e sim de uma mesma classe disputando entre si.

A formação do jovem perpassa desde a formação única de cunho propedêutico, que negava o trabalho como dimensão formativa, a formação instrumental para o trabalho obrigatória que pretendia formar mão-de-obra qualificada para a indústria, a flexibilização da profissionalização, que atende tanto aos interesses do movimento social organizado como da iniciativa privada. A conciliação entre a formação propedêutica e o preparo para o ensino superior continua sendo a preocupação precípua do projeto educativo burguês. Esta formação livresca prepara para a retórica e continua negando o gosto pela ciência, pela ação e pelo trabalho.

Nesta releitura, confirmamos a tese da existência do projeto educativo da classe burguesa. Este reafirma as históricas diferenças sociais e econômicas. O projeto paralelo e complementar criado a partir da pressão social pela escolarização básica continua sofrendo intervenções sistemáticas da burguesia, dos empresários e dos organismos internacionais que imputam políticas, permeadas por uma leitura direcionada da realidade e da solução dos problemas nacionais e locais.

Vale ressaltar que muitos intelectuais e cidadãos comuns almejam para a classe popular o projeto educativo burguês, acreditando que por meio deste ascenderá socialmente. A expectativa de escolarização da classe popular representava, senão um meio de enriquecer, ao menos a possibilidade de ascender socialmente, ingressando, por exemplo, no funcionalismo público. O ensino médio continua sendo a ponte necessária para [...] *para chegar aos mais altos níveis de educacionais, [...]. Somente após atravessar essa ponte, é viável desenhar planos e dar mais tempo na busca de um futuro melhor.* (MADEIRA, 2008, 148).

Entendemos que esta leitura da realidade e dos processos sociais é equivocada, pois a classe dominante constrói sistematicamente novos elementos de diferenciação da classe popular. À classe popular, como nos ensinam Arroyo (1986) e Freire (2005), precisa construir seu próprio projeto *de e para* a sua classe, pautado em outros princípios como solidariedade e respeito ao homem e a natureza, com práticas pedagógicas que enfatizem a prática social e comunitária e deste modo enfrentar o projeto burguês.

⁹⁶ Embora divergentes quanto ao modelo de desenvolvimento nacional, a ideologia católica (através da Igreja e da ala conservadora das oligarquias rurais) e a ideologia liberal (da burguesia industrial e urbana e os intelectuais e profissionais liberais) se uniram para combater o comunismo. *O 'medo do comunismo' foi incentivado não apenas pelo governo e pelos elementos tradicionalistas, em particular, a Igreja, mas também por liberais que se opunham a qualquer forma de totalitarismo* (WEREBE, 1997, 55).

A educação escolar politécnica propõe superar a dualidade estrutural e histórica da educação brasileira por meio da formação omnilateral, ou seja, da união entre escola e trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2003). A escola fundamental e média politécnica deve guiar-se pelo princípio e fundamentos do trabalho, ou seja, o trabalho como *base excelente da educação*. Esta pressupõe a discussão do trabalho como conteúdo mediante o estudo das formas de trabalho, por exemplo, a partir do trabalho na escola, e enquanto forma com a produção de objetos materiais úteis e necessários à coletividade. Trata-se, portanto, de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna por meio do processo de ensino, de pesquisa, bem como no trabalho social real.

Nesta perspectiva, a escola é entendida como produto do trabalho do homem e preparar para o trabalho é formar o homem pela apropriação crítica, histórica e sólida da ciência e da tecnologia, em contraposição ao saber prático, e discutir o trabalho por meio das diferentes formas que assume no interior da escola e da sociedade, ou seja, discutir o significado do trabalho na vida do homem (FRANCO, 1991) possibilitando aos estudantes clara consciência da sua importância, como meio de realização pessoal e como contribuição para o bem-estar social (SOUZA, 1984, 55). Esta escola promove a compreensão histórica da realidade, a autorreflexão, a auto-emancipação e a emancipação social.

Entre os desafios para esta formação humana plena, apontamos: a) a combinação da educação escolar com a prática social e produtiva, por exemplo, de objetos materiais úteis e da prestação de serviços necessários à coletividade, ou seja, da vinculação da entre a vida escolar e a transformação social; b) a reorganização do trabalho na escola de modo que a fragmentação do homem, do conhecimento e do trabalho seja enfrentada; c) a articulação entre os objetivos e os instrumentos de avaliação internos e externos. É também imprescindível a clareza em torno dos fundamentos teóricos que norteiam este projeto e a paciência histórica em torno do movimento de construção e consolidação de um projeto de classe.

Refletindo a crise no sistema econômico e educacional no final do século XX, emerge uma *nova* configuração para a manutenção do capitalismo. Os fenômenos da globalização das tecnologias, da mundialização da cultura e da “planetarização” da educação reorganizaram os tempos, espaços e as normas e impuseram novos formatos de produção flexível e de formação do trabalhador, ao mesmo tempo em que mantêm a base da organização social em classe. Em consonância com estas diretrizes mundiais, evidenciamos a relação direta e histórica entre o modo de produção e a organização do trabalho na escola.

Do modo de produção artesanal para a produção em massa / em série, evidenciamos mudanças que alteraram a estrutura organizacional do trabalho educativo. O controle da produção industrial se expressa na uniformização e *mineralização* das pessoas, dos processos e dos projetos de escola. O aprofundamento deste modo de produção numa perspectiva flexível tem imposto às escolas a necessidade de formação de um *novo tipo de trabalhador* (KUENZER, 1998). Da uniformização à descoberta de talentos, do individualismo à capacidade de comunicar-se; da memorização à autonomia intelectual para resolver problemas práticos, utilizando conhecimentos científicos; da centralização à descentralização; da gestão hierarquizada à gerência compartilhada da qualidade total; da mecanização / passividade à ação tutelada / competitividade; da cidadania assistida à cidadania tutelada, entre outros; da formação do jovem trabalhador numa perspectiva instrumental, operacional e técnica, para as competências e habilidades cuja finalidade é aprender a lidar com as incertezas num processo de produção flexível, articulado com a pedagogia de projetos que possibilita a integração com os problemas locais.

Em consonância com as transformações no modo de produção a concepção técnico-científica de organização escolar evolui, passando a adotar mecanismos democrático-participativos na tentativa de legitimação na sociedade e na escola. A concepção democrático-participativa, de cunho liberal, explicita a outra face de uma mesma moeda. A racionalização modernizadora proposta se desdobra no movimento histórico num modo de produção flexível, passível de controle externo e interno. No Estado do Ceará, evidenciamos a presença de características da gestão tecnocrática e democrática, de cunho liberal.

Reconhecendo a contradição em manter lógicas distintas dentro da escola e a tendência da lógica liberal, pautada na racionalização e acumulação presente na gestão escolar se sobrepor à lógica social, presente no pedagógico ao reger a formação humana, o desafio para a gestão do trabalho é inverter esta premissa no cotidiano da escola e no PPP. A administração passará a se constituir como o meio para se alcançar os objetivos pedagógicos da escola, ou seja, a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos.

Neste ínterim, a escola se encontra numa encruzilhada. A sua funcionalidade é colocada em dúvida, pois não cumpre com a promessa de ascensão social e inserção no mundo do trabalho. Só os melhores, os competentes, os talentosos terão seu lugar assegurado. Deste modo, o processo de escolarização excludente, de seleção, é mais uma vez refinado e torna-se mais eficiente.

A coluna vertebral que sustenta todo o corpo da escola, ou seja, a tradicional organização do trabalho na escola, que sistematiza o projeto e a prática pedagógica precisa ser desorganizada e reorganizada para atender às novas perspectivas da formação do trabalhador.

O Liceu do Maracanaú, em consonância com este movimento, constitui em sua caminhada a reorganização do trabalho na escola. É necessário destacar que esta escola pensa, concebe e avalia, pois é formada por um grupo de trabalhadores da educação que ousa sonhar e mudar a organização do trabalho educativo.

A gestão da escola reflete os ideais propostos por Alarcão (2001) para a escola reflexiva, ao gerir um projeto elaborado coletivamente e criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao currículo proposto. Este *novo* paradigma da gestão reflexiva ou flexível constitui um aprofundamento das velhas mudanças vivenciadas no modo de produção em massa.

A princípio, faz-se necessário destacar que o Liceu, na contramão da maioria das escolas, rompe com o formato tradicional de organização do trabalho na escola. Ele confirma a tese de que é possível se reorganizar o trabalho na escola, mesmo num contexto de *mineralização* das escolas, ou seja, de engessamento do sistema e que este se dá por intermédio do PPP; entretanto, indagamos se esta reorganização atende a outro projeto social ou atende às mudanças necessárias para a manutenção do liberalismo.

Ao analisar a experiência de reorganização do trabalho educativo, evidenciamos resistências ao projeto, tanto interna entre os segmentos da comunidade escolar, quanto externas, como a SEDUC e o CEC. Para enfrentamento da realidade contraditória, destacamos o sólido acúmulo teórico entre gestores e docentes, a unidade no porto de chegada e construção coletiva do caminho.

Entre as expectativas e perspectivas na formação do jovem, percebemos que esta escola oferece, por meio do projeto e das práticas pedagógicas, trajetórias diversas. A formação integral proposta no documento é ampliada pelos gestores, docentes e discentes, ao imprimirem no cotidiano suas experiências pessoais. A pesquisa mostra que a sistematização coletiva do projeto da escola no cotidiano é muito mais ampla do que o papel pode acolher.

Entendendo a formação integral ou a formação humana plena do jovem, possível na escola, como o desenvolvimento cognitivo, por meio da apropriação crítica e criativa dos conhecimentos essenciais historicamente acumulados, ou seja, da educação politécnica, evidenciamos que o Liceu segue outros fundamentos que caminham ao largo deste projeto educativo e social.

Mesmo atendendo aos filhos dos trabalhadores e reconhecendo a importância do trabalho na formação dos jovens, bem como os interesses destes, o trabalho no Liceu reafirma a centralidade da preparação para o vestibular. A tradição em compreender a escola de ensino médio como passagem necessária para a continuidade nos estudos que produzirá um trabalhador do tipo *white collar* (colarinho branco) perpetua-se.

O projeto pedagógico em curso, pautado em quatro pilares, reorganiza o trabalho na escola tendo em vista a formação integral proposta. As inteligências múltiplas são compreendidas como princípio, os projetos de trabalho como meio para a transformação do saber popular para o saber científico com aplicação prática e social dos conteúdos no desenvolvimento de competências e habilidades, a organização semestral como meio e a avaliação como monitoramento da aprendizagem.

A iniciação científica em nível médio atende aos interesses do projeto da escola em destacar os talentos, melhorar os indicadores e apresentar resultados, bem como a autonomia moral e intelectual, conforme pressupõe o novo perfil do trabalhador. Ao mesmo tempo, esta iniciativa cumpre com a promessa histórica de reformulação do currículo ao garantir a introdução das disciplinas científicas e promover o gosto pela ciência.

A reorganização do trabalho nesta escola modificou a estrutura da escola, no entanto, o novo projeto é contraditório, pois pode atender aos interesses do capital. Os fundamentos e a prática dos segmentos da escola na construção de outro modo de organização da escola, da semestralidade, são pautados numa formação adequada ao sistema dominante.

Sendo assim, a hipótese de que as reformas em curso são necessárias, mas não são suficientes para a reestruturação do modo de produção por serem superficiais e não alterarem a estrutura organizacional do trabalho escolar foi, em parte, contestada. No estudo de caso do Liceu, houve a reestruturação da organização do trabalho na escola motivada pelos segmentos da escola, no entanto, este projeto não se contrapõe ao modo de produção. A escola dá continuidade ao projeto liberal, possibilitando a formação do cidadão produtivo flexível, adaptável, criativo e autônomo em vez de atender as especificidades da formação humana. Permanece o princípio da racionalização e da modernização do trabalho escolar, mas transforma-se o produto da formação humana.

Considerando que a relação histórica entre dominados e dominantes não será eterna e que o capitalismo tende a instaurar sistematicamente novas reformas que possibilitam sua manutenção, Chesnais (1996) sugere que, para romper esta lógica, é necessário inventar e integrar todas as lições desta caminhada contraditória. É necessário converter as atuais

condições sociais e políticas em favor de um outro projeto de classe, de produção e de educação.

Como prognóstico, pode-se apontar para o aprofundamento da crise da educação escolar, da formação do jovem e da sociedade como um todo, no entanto, este não será o fim da escola. Como Rodrigues (2001) afirmou, a escola sempre cumpriu um papel determinado ao atender os interesses da classe dominante e continuará a fazê-lo, a não ser que o processo em que se está mergulhado seja revertido.

O desafio que se coloca é de se converter o atual projeto em curso num outro projeto de educação e de escola de ensino médio. Para tanto, buscamos desnudar os elementos que consolidaram a tradição do projeto educativo liberal e das contradições inerentes. É fundante romper com as tradições impostas por este modelo de organização social, da produção e da educação.

Para romper com a base de sustentação da desigualdade, ou seja, a forma de organização da sociedade, do trabalho e da escola, não existe de fato um caminho, existem vários caminhos que se constroem no percurso. O certo é que, quando não há clareza de onde se quer chegar, da realidade em que se está inserido e dos princípios que devem nortear o percurso, qualquer diretriz externa iluminará o trajeto. Entre os meios para revolucionar a educação, a proposta politécnica e a teoria educacional histórico-crítica desenham algumas trajetórias. Entre os caminhos há a combinação da educação com produção material.

O consenso em torno da centralidade do trabalho emerge tanto entre estudantes, professores e gestores quanto nas diretrizes externas, no entanto, a leitura e a prática pedagógica do trabalho na escola de ensino médio é eminentemente instrumental. Num outro projeto, o trabalho passará a ter conteúdo curricular por meio do estudo das formas de trabalho, por exemplo, a partir do trabalho na escola, e prática pedagógica com a produção de objetos materiais úteis e necessários à coletividade; em síntese, o trabalho ligado à transformação e à prática social.

Urge, portanto, investir nas contradições inerentes ao sistema em curso, apropriar-se delas para constituição do outro, do contrário, do inverso. Entre as contradições emergentes dentro do projeto educativo liberal, evidenciamos que a organização tradicional do trabalho na escola inviabiliza a formação do novo tipo de trabalhador. Faz-se necessário reformar o modo de produção e de organização do trabalho na escola. Cabe, portanto, aos intelectuais e educadores cumprirem com a sua tarefa.

*Vamos lá... não deixe que o sistema babilônico faça você mudar.
Mesmo com tanta miséria que há no mundo não mate a beleza humana que é natural
Vamos valorizar a vida transformando... o amanhã que virá.* (Banda Dona Leda, música Sistema Babilônico)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ª. Ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Políticas de ensino médio : tendências no Brasil e no Ceará – 1987/1996. 1997. Dissertação (Mestrado em educação/ faculdade de educação/ Universidade Federal do Ceará), Fortaleza, 1997.
- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M.T.. *Planejamento educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2005.
- ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo, ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. *O gerencialismo na educação pública como mediação no sucesso escolar*. 2007 (mimeografado).
- ALMEIDA, Jerusa das Silva Gonçalves & TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. *A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas*. IN Trilhas, Belém, v.1, n. 2, p.38-47, nov, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AQUINO, Marisa Botão de. *Planejamento no contexto educacional cearense (2004-2007): limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado acadêmico profissional em planejamento e políticas públicas, 2007, mimeografado.
- ARROYO, Miguel G. (org) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Edições Loyola. 1986
- AVRITZER, Leonardo. *Para ampliar o cânone democrático*. IN SANTOS, Boaventura de Sousa(org). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39-82.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001, www.curriculosemfronteiras.org Acessado em 15/09/2006.

BENSAID, Daniel. *Uma nova época histórica*. IN: LOWY, Michael. Marxismo, modernidade e utopia. São Paulo: Xamã, 2000.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle* Brasília: Cadernos MARE. Nº 1, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Trad. DUTRA, Waltensir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BRANDÃO, Zaia. *O sentido de uma trajetória Paschoal Lemme do manifesto dos pioneiros (1932) ao manifesto dos inspetores (1934)*. IN MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G A. *reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003, p.65-75.

BREZENSKI, Iria et alli. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Cortez, São Paulo, 2007.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. CNE/CP Nº: 5/2005

BRASIL/CNE. Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 76/1975. Regulamenta o ensino de 2º. Grau.

BRASIL/CNE. Parecer da CEB/CNE nº. 5/1997

BRASIL. LEI Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau*.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*, no. 5.692/1971.

BRASIL. *LDB*, no. 9.396/1996.

BRASIL, MEC, INEP. GOULART, Orosinda Maria Taranto, SAMPAIO, Carlos Educando Moreno, NESPOLI, Vanessa. *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. *Situação da reforma do ensino médio – Estado do Ceará*. Seminário Novo Ensino Médio: Educação agora é para a vida. Brasília, MEC/SEMTEC/INEP, 1999.

BRASIL, MEC, SEMTEC. 2002.

BRASIL. *Informações educacionais Estado do Ceará*. Reunião dos Secretários Estaduais de Educação. Brasília, MEC/INEP, 1999.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Porto Alegre, Artmed, 2006.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *Historia do Ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, Coleção Instituto do Ceará, 1970.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CEARÁ, LICEU DO MARACANAÚ. *Gestão Integrada de Desenvolvimento da Escola*, 2007.

CEARÁ. *O currículo do Ensino Médio Cearense*. Fortaleza: SEDUC, 2005.

CEARÁ. Plano de Expansão e reforma do ensino médio – PEMCE (Projeto de Investimento). SEDUC, 1999 (mimeografado).

CEARÁ. *Programa de Descentralização da Administração e Gestão Participativa*. Fortaleza: SEDUC/ Faculdade de Economia e Administração da USP, 1996.

CEARÁ, *RELATÓRIO DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR*, 2007.

CEARÁ. *Política estadual do ensino médio*. (Documento Preliminar). SEDUC, 1997 (mimeografado).

CEARÁ, LICEU DO MARACANAÚ, Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – ano base 2006..

CEARÁ. *Gestão escolar e qualidade da educação*. Ceará, SEDUC, 2005. (CEARÁ, CEC, Parecer no. 053/2007, p.03).

CEARÁ. *Regimento da Escola Liceu do Maracanaú*. Mineografado.

CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS. *A gênese do decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. IN: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Maria Laettia e PIMENTA, Solange Maria. *Teorias da Administração e seus desdobramentos no âmbito escolar*. IN OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (org.). *Gestão educacional: novos olhares e novas abordagens*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2005, p. 22-39.

DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e cidadania assistida*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DREIFUSS, René Armand. *Transformações: matrizes do século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUARTE, Nestor. *A ordem privada e a organização política nacional*. Recife: Companhia Editora Nacional, 1939.

ENGUITA, Mariano F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

FELDFEBER, Myriam e SANFORCADA, Fernanda. *La educación em lãs Cumbres de lãs Américas*. Argentina, Miño y Dávila, 2005.

FONSECA, Marília. *Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar*. Cad. CEDES. (online). Dez. 2003, vol.23, N. 61

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*.3ª.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 2005.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6ª ed Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. IN: Revista Educação e Sociedade. vol.25.nº86. Campinas, Abril,2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico – social e capitalista*. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. IN: Revista Educação e Sociedade do mercado. Vol.84 nº 82. Campinas, Abril de 2003, p.93 -130.

FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Pressuposto do projeto pedagógico.IN: MARQUES, Mario Osório *et al*. O projeto pedagógico na escola. Brasília, MEC, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, Artmed, 1994.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados , 2002.

GANDIM, Danilo. *Escola e transformação Social*. 6ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000, p.142-150.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2007.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes, WITTMANN, Lauro Carlos. *O estado da arte em Política e Gestão da Educação no Brasil : 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto, TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil. IN MENESSES, João Gualberto de Carvalho (Org.). *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. 4ª Reimp. da 2ª Ed. Atualizada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, 59-101.

HERNANDES, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre, Artmed, 2007 citado pag 193

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. IN HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W., HABERMAS, J., BENJAMIM, W.. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grünnewald. 2ª. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KRAWCZYK, Nora Rut . *A Escola Média: um espaço sem consenso*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Campinas, v. 120, p. 169-202, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut ; ZIBAS, Dagmar . *Reforma de ensino médio no Brasil: seguindo tendências ou construindo novos caminhos?*. Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n. 47, p. 83-102, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut . *O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do Ensino Médio*. NO PRELO. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; FARIAS, Isabel Maria de Sabino; RAMOS, Jeanntte Filomeno Pouchain. (Org.). *Educação Básica Contemporânea: política, planejamento e gestão*. Fortaleza: UECE, 2008, v. , p. 55-77.

KRAWCZYK, Nora Rut (Org.) ; CAMPOS, Maria Malta (Org.) ; HADDAD, S. (Org.) . *O cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI*. Reformas em Debate. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. v. 1.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. IN KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 1-12.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. IN FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. Z. . *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007

LACERDA, Rosa Cecília. *Projeto político pedagógico: construção, pesquisa e avaliação*. Fortaleza, 2004.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf*. São Paulo, Editora Antroposófica, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*.Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: Ciência, Cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. *OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A SUBMISSÃO AO MUNDO PRODUTIVO: O CASO DO CONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO*. IN Educação & Sociedade, vol. 23 no.80 Campinas Sept. 2002. Acessado em 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do SENAC, 2001 - senac.br Acessado em 2008.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneo*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LÖWY, Michael. *Luta anticapitalista e renovação do marxismo*. Entrevista por José Corrêa Leite. LÖWY, Michael, BENSAÏD, Daniel. *Marxismo, modernidade e utopia*. Organização e apresentação José Corrêa Leite. Tradução Ceregatti, Burigo e Machado. São Paulo: Xamã, 2000, 248- 256.

LÖWY, Michael, BENSAÏD, Daniel. *Marxismo, modernidade e utopia*. Organização e apresentação José Corrêa Leite. Tradução Ceregatti, Burigo e Machado. São Paulo: Xamã, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª. Ed. Trad. Lucia Pelland Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher. *Educação e desigualdade no tempo de juventude*. http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/transicaovidaadulto/capitulo%205_educacao.pdf Acessada em 2008.

MAIA, Marilene. Democratização e Conselhos Municipais. In SILVA, Vini Rabassa da (org). *Conselhos Municipais e poder local*. Pelotas: Educat, 1998, p. 11-16.

MAIA, Osterne. *A reforma do ensino médio no Estado do Ceará*. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MANDEL, Ernest. *Introdução ao Marxismo*. 4ª. Edição. Tradução Mariano Soares. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982.

MARCHAND, Patrícia. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico. IN Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, ANPAE, V. 23, no. 1, p. 1-168, Jan/abril, 2007, p. 81-104.

MARTINEZ, Deolinda. *Estudos sobre trabalho docente*. IN: Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.75-85

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2006.

MARX, Karl. *Os manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

MATOS E CAMPOS, KELMA E SOFIA , 2001, P. 20

MELLO, Valéria Maria Sampaio. *Educação cearense e influencia norte-americana: o que dizem as notícias de jornal (1945-1955)*. IN CAVALCANTE, Maria Juraci Maia e BEZERRA, José Arimateia Barros. (orgs). *Bibliografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais*. Fortaleza: editora UFC, 2003, p. 375-399.

MORAES Tatiana Beaklini. *A reforma do ensino médio e as política de currículo nacional no Brasil*. IN: RBPAE, VOL. 16, N 1, JAN/JUN, 2000, 57-65.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org). *Currículo: questões atuais*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001

MOTA, Carlos Guilherme. *Cultura brasileira ou cultura republicana?*. <http://www.seilo.br/polf/ea/v.4,n.8/v4n8a03.polf>. Acessado em 24/04/07.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

OLIVEIRA, Dalila. *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*. IN _____. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila. *Mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola*. In: _____. & ROSAR, M.F.F. *Política e gesto da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. IN: la. IN: BORGES, Abel S. et ol. (org) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo/; FDE, 1995. (séries idéias, 16) Edição Especial, p. 8-83.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. *O ensino de 2º grau: um questionamento em torno de alguns pontos*. IN SOUZA, Paulo Nathanael Pereira e SILVA, Eurides Brito da. *Educação: escola-trabalho*. São Paulo: Pioneira, 1984.

RAMOS, Jeannette F. P. & ABUQUERQUE, Maria. Gláucia M. T. *Organização Mundial e Educação: reformas e políticas mineralizando as escolas e seus reflexos no trabalho docente*. Fortaleza, 2007. (mimeografado)

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. *Gestão democrática da escola pública: a experiência do governo das mudanças (1995-2001)* Fortaleza: UECE, 2004.

RAMOS, Jeannette F. P. Ramos, MAIA, Gilberto B., CHAVES, Sâmara Almeida. *Trabalho docente alienado*. 2007. (Mimeografado)

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. 20ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANFELICE, José Luís. *Dialética e pesquisa em educação*. IN LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, 69-94.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8ª Ed. Revista. Campinas, SP: Ed. Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações*. 9a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. IN SAVIANI, Dermeval [et.al.]. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.09-57.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. IN MACHADO, Lourdes Marcelino, FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, 199-205.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a Escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998, 15-40.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Educação e trabalho*. SOUSA, Paulo Nathanael de. E SILVA., Eurides Brito da. (coord.). *Educação: escola e trabalho*. São Paulo: Pioneira, 1984.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo, Editora Xamã, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *A administração pública brasileira e a educação* . IN Revista brasileira de estudos pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. V.86, n. 212. out. 2005, p. 23-37.

TERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.

TERRIEN, Jacques. *A professora leiga e o saber social*. IN BRASIL, ME. *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar*. São Paulo: Cortez, 1991.

TERRIEN, Jacques. *Educação rural/educação do campo: dilemas, desafios e perspectivas*. IN PRADEM, Séries Seminários, 5. Salvador: UFBA, FCM, 2003.

- THERRIEN, Jacques. *Socialização/emancipação docente: seus percursos*. Texto apresentado no Simpósio do XIII ENDIPE, Recife, UFPE, 2006.
- TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge.HADDAD, Sérgio.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. IN:VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org).Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. *O ensino médio noturno sob o signo da reforma: implicações na formação do trabalhador*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2001.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição 1985-1995*. Brasília, Editora Plano, 2000.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Para uma (re) leitura da reforma Lourenço Filho no Ceará*. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/sofialerchevieira.rtf>. Acessado em 24.04.2007.
- WACHOWICZ, Jilian Anna. *O método dialético na didática* 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SITES PESQUISADOS

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_da_informa%C3%A7%C3%A3o Acessado em 21/03/2008.
- http://www.seduc.ce.gov.br/estatistica_2007_nv.asp - Acessado em 15/01/2009
- <http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/> Acessado em 29/02/2008.

APÊNDICE

1 - Roteiro de entrevistas semi-estruturada

IDENTIFICAÇÃO

1. SUJEITO DA ENTREVISTA

1.1 Comente sobre a sua formação, a experiência docente e discente e as dificuldades e possibilidades do trabalho (inquietações, limites, organização do trabalho docente, objetivação)?

2. A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

2.1 Qual a função social da escola? E da escola de ensino médio? Desta escola? Preparar o discente para que? Exemplifique: Ela deve ser uma passagem para o ensino superior? Ela deve ter uma finalidade específica por ser a etapa final da educação básica? Qual a relação entre o pedagógico, o político e o trabalho na educação escolar?

2.2 Fale um pouco sobre o histórico da escola e da comunidade? (gestão, projeto pedagógico, trabalho docente e educativo, relações institucionais e interinstitucionais);

2.3 Fale um pouco sobre a organização do trabalho na escola? Seus fundamentos, processos e finalidade? Núcleo gestor? Corpo docente? Corpo discente? Currículo e metodologias? Ela se diferencia de outras escolas? Pq? Como?

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1 Há proposta pedagógica na escola? Quais os fundamentos e finalidade? Fundamentos: Técnicos, políticos ou sociais/humanos? Finalidade formação intelectual, humana, política e do trabalho?

3.2 Como está organizado o currículo desta escola? Elaboração, fundamentos que norteiam a ação pedagógica – a escolha dos conteúdos, da metodologia e da avaliação? Exemplifique:

3.3 Quais os reflexos deste projeto no trabalho docente, na gestão / na formação discente e nos resultados da aprendizagem dos discentes? Realização docente? ...

3.4 Como tem sido a implementação / manutenção da proposta pedagógica em curso? Quais as dificuldades e possibilidades?

3.5 Como surgiu o projeto pedagógico em curso? Qual o instrumento que sistematiza? PPP e GIDE? Como foi elaborado? Vc considera que a escola tem autonomia para trabalhar?

3.6 Como vc analisa a relação entre projeto em curso na escola e as diretrizes da SEDUC/CEC/MEC e a comunidade escolar?

Há resistências, quais são ? (na relação institucional - docentes, discentes, gestores, pessoal de apoio e interinstitucional - Escola/CREDE/SEDUC/MEC e comunitária - pais e comunitários)? Exemplifique?

Vc considera que este projeto pedagógico atende as diretrizes da SEDUC? Comente? Vc então considera que a escola tem conseguido ressignificar as diretrizes emanadas pelo sistema? E construir o seu próprio projeto de escola?

Quais os limites impostos pela atual conjuntura (escola/Sistema/Modo de produção, ...) na consecução do PPP em curso? E quais as perspectivas / possibilidades? Exemplifique:

4 GESTÃO ESCOLAR

- 4.1 Comente sobre o papel do núcleo gestor na consecução da proposta pedagógica da escola de ensino médio? Exemplifique:
- 4.2 Que mudanças ocorreram na gestão escolar de 1997-2006? Como vc percebe estas mudanças? Núcleo gestor, instrumentos de planejamento (PPP-GIDE), organização curricular – PCN? PCA's? Houve resistência? Quais os mecanismos de adaptação que a escola/ gestão recorreu?
- 4.3 Quais os fundamentos e finalidades destas mudanças – lógica?
- Fundamentos (técnico, reflexivo – político, ou crítico – auto-gestionário)?
- Finalidade: autonomia; processo de ensino-aprendizagem, controle externo, ...
- E como estes refletem no cotidiano da escola, da gestão, da ação docente, processo de ensino aprendizagem (currículo e metodologia)?

5 TRABALHO DOCENTE

- 5.1 Comente sobre a autonomia do trabalho docente na escola pública estadual em tempos de mundialização neoliberal? Qual o perfil dos docentes desta escola? Vc os considera técnicos - eficiência, reflexivos e, ou críticos na relação com a sua prática pedagógica? (anexar o quadro)
- 5.2 Como vc percebe as condições do trabalho docente hj? Na relação com o processo? Produto – conhecimento? O outro ser humano? Consigo mesmo? Vc se sente realizado? Se sim, exemplifique; se não pq?

Apêndice 2. Questionário aplicados com os estudantes do 3º. ano do ensino médio

- P1. Nome: _____ P2. Idade: ____ P5. Sexo: 1. Feminino
2. Masculino
- P4. Série: ____ P.5 Turma: ____ P6. Turno: ____ P7. Bairro: _____ P8.
Cidade: _____
- P9. Estado Civil: 1. Solteiro 2. Casado 3. Separado P10. Filho: 1. Sim 2. Não
- P11. Renda familiar: 1. 1 a 3 Salários Mínimos 2. 4 a 6 salários 3. 7 a 10 Salários
Outro: _____
- P12. _____ Escola _____ que _____ concluiu _____ o _____ ensino
fundamental: _____
- P13. Cite, pelo menos, três razões porque você escolheu o Liceu do Maracanaú: _____ P14
- _____. Faz estágio ou já fez? 1. Sim 2. Não
- P15. Caso a resposta seja sim, comente a contribuição deste na sua
formação: _____
- P16. Trabalha: 1. Sim 2. Não Caso a resposta seja sim, especifique P17.
Local: _____
- P18. Carga Horária Semanal: _____ P19. Função: _____
- P20. _____ Por _____ quê _____ trabalha
: _____
- P21. Caso a resposta seja negativa, por que não trabalha?

- P22. Quais as suas expectativas no campo profissional / trabalho?

- P23. Você participa (ou) de alguma organização política na escola e fora da escola?
1. Sim 2. Não
- P24. Caso a resposta seja positiva, quais?

1. Grêmio Escolar 2. Associação de Bairro 3. Conselho Escolar 4. Partido Político
5. Movimentos Sociais 6. Organização Não-Governamental

Outro: _____

P25. Você já fez algum curso de qualificação profissional? 1. Sim 2. Não 99. Não sei

P26. Qual: _____

P27. Pretende fazer curso técnico-profissionalizante? 1. Sim 2. Não 99. Não sei

P28. Qual: _____

P29. Pretende fazer Universidade? 1. Sim 2. Não 99. Não sei

P30. Quais Cursos: _____

P31 (SOMENTE PARA QUEM PRETENDE FAZER UNIVERSIDADE) Comente: P32

. O que você espera da escola de ensino médio?

P33. Quais as TRÊS principais dificuldades que você encontra dentro da escola para a sua permanência e sucesso na escola (currículo, professor, metodologia, gestão, ...)?

P34. Quais as TRÊS principais dificuldades pessoais e familiares que você enfrenta (econômicas, geográficas, ...)?

P35. Participa/ou de algum projeto? 1. Sim 2. Não 99. Não sei

P36. Qual? Comente a contribuição deste na sua formação:

P37. Participou de evento científico? 1. Sim 2. Não 99. Não sei

P38. Comente: _____

ESCOLA PRA QUÊ? (Assinale apenas 1 – um item)

P38. Para que serve esta escola? 1. Prepara para o ensino superior 2. Cidadania 3. Trabalho

P39. Como você avalia a organização das disciplinas por semestralidade?

1. Ótimo 2. Bom 3. Regular 4. Ruim 5. Péssimo

P40. O currículo da escola atende as suas expectativas? 1. Sim 2. Não

P41. Como avalia o processo de avaliação da aprendizagem (seminários, projetos, simulados, etc.)

1. Ótimo 2. Bom 3. Regular 4. Ruim 5. Péssimo

Apêndice 3. Quadro 12 - Manifestos e reformas educacionais (Brasil, 1890 – 1930)*

ANO	REFORMA	PROPOSTA	IMPACTO
1890	Reforma Paulista – Médico Caetano de Campos	-Adoção de métodos intuitivos no ensino elementar, inspirando-se em modelos de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos; -Influência nos demais Estados;	-Compreendia que os modelos internacionais precisavam ser adaptados e não adotados frente as especificidades e necessidades locais; -Não chegou a ser implementada, mas gerou repercussões.
1891	1ª. Constituição da República Federativa do Brasil	-Princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária; -Organização da escola primária em duas categorias, isto é, 1º. Grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º. Grau para crianças de 14 a 15 anos; - A escola Secundária com duração de 7 anos.	
1892	Reforma Benjamim Constant	-Reafirma os princípios da constituição; -Pretende tornar os diversos níveis de ensino <i>formadores</i> e não preparadores dos alunos; foi criado o exame de madureza, destinado a verificar o aluno que tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso.	-Política de construção de escolas; -Implementação dos grupos escolares;
1896	Lei no. 430 de 1896	-Supressão do cargo de diretor geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral ⁹⁷	- Volta-se a prática anterior de que a fiscalização das escolas estaduais será exercida por delegados ou representantes.
1901	Código Eptácio Pessoa	- Reforça a parte literária no currículo ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral;	
1911	Reforma Rivadávia Correia	-Denúncia às deficiências do ensino secundário, oriundos desde o Império; -Faculta total autonomia aos estabelecimentos de ensino – liberdade de ensino; -Suprimir o caráter oficial do ensino - desoficialização; -Retoma a orientação positivista no currículo tentando infundir o critério prático ao estudo das disciplinas; -Transfere para o ensino superior os exames de admissão, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do	-Retrocesso na evolução do sistema em virtude do <i>liberalismo educacional</i> ; -Resultados desastrosos;

⁹⁷ Saviani relata que esta supressão reflete a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira, que passa a gerir o regime republicano por meio da *política de governadores* (2004, 29-30).

		candidato ao nível seguinte (RIBEIRO, 2001, 80);	
1915	Carlos Maximiliano	- Reoficializa o ensino; -Regulamenta o ingresso nas escolas superiores;	-Reforma o Colégio Pedro II;
1920	Reforma Paulista – Sampaio Dória	-Procura enfrentar o analfabetismo no país, portanto, propõe uma educação popular; -Instituiu a escola primária, cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria GRATUITA E OBRIGATÓRIA PARA TODOS, isto é alfabetização de todas as crianças em idade escolar;	- Recebeu muitas críticas e não foi implementada.
1925	Luis Alves e Rocha Vaz	-Instituir normas regulamentares para o ensino; -Estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com a finalidade de promover a educação primária; -Eliminar os exames preparatórios e parcelados; -Tentativa de impor a sistematização sobre a desordem da educação nacional (ROMANELLI, 2000,43);	
1923-1928	Reformas nos Estados (1920 - São Paulo – Sampaio Dória; 1923 – Ceará – Lourenço Filho; 1925 – Bahia – Anísio Teixeira; 1926 – Pernambuco – Carneiro Leão; 1927 – Minas Gerais – Francisco Campos e Mário Casassata; 1928 – Distrito Federal – Fernando Azevedo)	-Todas estas reformas propunham combater o caráter tradicional do ensino, denunciavam as deficiências qualitativas e quantitativas e propunham a modernização do ensino.	
1924	Criação da Associação Brasileira de Educação – ABE	-Possibilitar encontros entre os educadores para analisar e debater os principais problemas do país.	-Uma série de reformas educacionais estaduais; -Articulação de educadores brasileiros.

- Elaborado pela autora a partir da revisão bibliográfica (grifos nossos).

Apêndice 4. Quadro 13 - Finalidade da educação básica nas Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional (1961, 1996)*

Lei no. 4024/1961	Lei no. 9394/1996
Dos Fins da Educação Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

*Quadro elaborado pela autora a partir da revisão legal (grifos nossos).

Apêndice 5. Quadro 14 - Organização da educação básica na legislação*

LDB No. 4024 / 1961

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
Escola Primária Obrigatória	4 anos	De 7 a 10 anos
Ginásio	4 anos	De 11 a 14 anos
Colégio	3 anos	De 15 a 17 anos

Reforma Educacional No. 5692 / 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
1º. Grau Obrigatório	8 anos	De 7 a 14 anos
2º. Grau	3 anos	De 15 a 17 anos

LBD No. 9394 / 1996

Nível	Duração	Faixa Etária
Educação Infantil	06 anos	De 0 a 6 anos
Ensino Fundamental Obrigatório	08 anos	De 7 a 14 anos **
Ensino Médio		De 15 a 17 anos

* Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação. ** Lei no. 11.274/2006 dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Apêndice 6. Tabela 18 - Evolução da matrícula no ensino fundamental e médio em Fortaleza, por dependência administrativa*

	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
Dep. Administrativa	1997	2001	2005	1997	2001	2005
Estadual	163.553	147.778	100.208	50.088	81.721	115.714
Federal	----	----	----	2.954	2.071	1.302
Municipal	115.386	171.743	200.509	3.404	772	584
Particular	158.386	119.705	112.181	37.501	41.042	35.336
Total Matrículas**	437.369	439.784	413.435	93.947	125.606	152.936

* Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP/SEDUC/SEDAS.

** Inclusive com matrícula do Governo Federal.

Apêndice 7. Tabela 19 - Taxa de aprovação, reprovação e evasão no ensino médio no Brasil, Nordeste e Ceará (1991-2005)*

	1991	1996	2000	2003	2005
BRASIL aprovação	66,5	71,6	75,9	75,2	73,2
CEARÁ Aprovação	--	74,8		74,7	72,5
BRASIL reprovação	11,6	9,5	7,5	10,1	11,5
CEARÁ Reprovação	---	8,2		8,7	9,6
BRASIL Abandono	21,9	18,9	16,6	14,7	15,3
CEARÁ Abandono	---	17	----	16,6	17,6

* Fonte: produzido pela autora a partir dos dados do MEC/INEP. --- Dados não disponíveis.

Apêndice 8. Tabela 20 - Distorção idade-série no ensino médio, por dependência administrativa (Brasil-Ceará, 2003/2006)*

ANO	REDE	CEARÁ	BRASIL	ANO	REDE	CEARÁ	BRASIL
2003	Estadual	64,7	54,5	2006	Estadual	55,4	49,5
	Federal	47,0	26,2		Federal	30,3	23,0
	Municipal	70,0	64,0		Municipal	65,3	59,8
	Particular	17,3	13,7		Particular	12,3	11,0
	Total	57,6	49,3		Total	50,4	44,9

* Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela SEDUC, 2007.

ANEXO

1. QUADRO 15 - SISTEMA DE CADASTRO DE ALUNOS – SISCAL*

Sistema de Gestão Escolar - Cliente (Cadastro) - [Cadastro de Alunos]

Cadastro Relatórios Suporte Digite uma pergunta

CADASTRO DE ALUNOS

IRAMISY OLIVEIRA

MATRICULA Dados Pessoais Documentação Ficha Médica Complemento

Matricula: **Status:** **Nome:** **Sexo:**

Serie: **Turma:** **Turno:** **Sistema:** **Horário Aulas:** **Ano Letivo:**

Localize a Matricula: **Localize o Nome:**

Informações

☐ Veteranos ☐ Transferência **HORA_AUTO:**

☒ Novatos ☐ Trabalha?

☒ Pasta Escolar ☐ Dif Acesso? **progressiva:**

☒ Fotocópia do Registro ☐ Atleta

☒ 5 fotos **sel_project:** **Id_estud:**

☒ Declaração **Id_estud:**

Arquivamento de Dados

FICHÁRIO: **GAVETA:** **ORDEN:** **Data da Matricula:**

MOV ALUNOS TRANSF subformulário

MATRÍCULA	SÉRIE	TURMA	TURNO	Nº ALUNO	OBS TRANSF
1					

Registro: 1 de 1

Pronto para Matricular ou pesquisar o seu novo aluno!

NUM

* FONTE: Relatório do Prêmio Gestão Escolar (2007).

2. Projeto Acompanhando o dia-a-dia do aluno

COLÉGIO ESTADUAL LICEU DE MARACANAÚ
COORDENAÇÃO ESCOLAR DA ÁREA DE GESTÃO
PROJETOS ESCOLARES PARA 2006

ACOMPANHANDO O DIA-A-DIA DO ALUNO
Maracanaú fevereiro de 2006

Caracterização do projeto:

Este projeto visa a redução da evasão escolar através de um acompanhamento mensal de todos os alunos faltosos, buscando soluções para o problema individual de cada um em comunhão com os pais.

Justificativa:

Diante da eminente necessidade de melhorar o ambiente de trabalho na escola, este projeto visa à valorização de toda a comunidade escolar, pois dessa forma conseguiremos atingir um quadro de harmonia antes não encontrado e consecutivamente fazer com que o trabalho seja desenvolvido de maneira agradável e satisfatório para todos os seguimentos.

Esta valorização fará com que todos se sintam parte da escola, não só colaborando com o desenvolvimento da mesma, mas também preservando o patrimônio físico da escola.

Objetivo Geral:

Ampliar a frequência do aluno na escola através do acompanhamento mensal de suas atividades.

Objetivos específicos:

-  Melhorar a interação professor - funcionário - Núcleo Gestor, desmistificando ações e criando um ambiente de trabalho agradável para todos.
-  Criar o hábito dos pais de alunos de freqüentar a escola e consecutivamente participar de todos os eventos escolares e da educação formal de seus filhos.
-  Desenvolver o sentimento de pertença para com os alunos fazendo com que os mesmos tenham satisfação de estarem no Liceu se dedicando com mais afinco aos estudos e projetos realizados na escola.

Metodologia:

- Promoção de encontros bimestrais para confraternização dos grupos citados, comemorando o aniversário de todos que tiveram data natalícia inclusa no bimestre anterior. As confraternizações poderão ocorrer em dias específicos ou após as reuniões pedagógicas.
- Lembrança pública dos aniversariantes do dia ou da semana se a data ocorrer no fim de semana.
- Haverá reuniões entre pais e mestres para que os mesmos se interessem do andamento de seus filhos na escola e ao mesmo tempo conheçam o trabalho de professores e Núcleo Gestor.
- Na semana anterior ao natal, será realizada uma grande confraternização de fim de ano para selar os laços de família construídos durante todo o ano.