

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA
PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À GESTÃO
TECNOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO”**

Osterne Nonato Maia Filho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Doutorado e Mestrado da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da professora Dra. Susana Jimenez.

Fortaleza, 16 de Setembro de 2004.

“A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À GESTÃO TECNOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO”

Osterne Nonato Maia Filho

Tese submetida à Coordenação do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, do Departamento de Estudos Especializados, da UFC, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor.

Universidade Federal do Ceará

Esta tese foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Doutor, outorgado pela Universidade Federal do Ceará. Um exemplar da presente pesquisa encontra-se a disposição dos interessados na biblioteca do Departamento de Estudos Especializados da referida instituição.

A citação de qualquer trecho desta tese é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Osterne Nonato Maia Filho

Tese aprovada em 16.09.2004.

Prof. SUSANA VASCONCELOS JIMENEZ, Doutora - UECE
Orientadora

Prof. ACÁCIA ZENEIDA KUENZER, Doutora - UFPR

Prof. OZIR TESSER, Doutor - UFC

Prof. CLEIDE MARIA QUIXADA VIANA, Doutora - UECE

PROF. LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO, Doutor-UFC

“Quando escrevi isso
que escrevi
não o fiz apenas por mim,
fi-lo também apesar de mim.”

Osterne Maia, em 10 de agosto de 2004

Aos meus pais Osterne e Idelzuite, onde tudo começou;

Aos meus filhos Natália e Caio, o amor mais gratuito;

A Ângela, o amor de uma vida;

Aos meus irmãos e irmãs, o amor fraterno e companheiro;

À minha orientadora e amiga Susana Jimenez, o amor pela verdade.

Dedico, com carinho!

Agradecimentos

À UNIFOR, por investir na minha qualificação profissional;

À FUNCAP e ao Banco do Brasil, pela ajuda financeira;

Aos professores da Banca Examinadora, Acácia Kuenzer, Ozir Tesser, Cleide Viana, Luis Távora pelas críticas, sugestões e compartilhamento de idéias e opiniões;

Aos que fazem o Colégio Liceu do Ceará e Adauto Bezerra pela atenção e préstimo com que me receberam e pelas valiosas contribuições oferecidas a esta pesquisa;

À Divisão de Ensino Médio da SEDUC, em especial a Profa. Lucidalva Pereira, então Diretora do Ensino Médio cearense, pela disponibilidade irrestrita com que nos atendeu, oferecendo uma valiosa contribuição para este estudo.

Ao professor Rui Aguiar pela amizade, debates e material fornecido;

Ao Núcleo Trabalho e Educação, pelo compartilhar de um crescimento coletivo;

À Geísa, Ane Frank e Adalgisa, funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela gentileza e atenção que sempre me dispensaram;

Enfim, a todos que direta ou indiretamente tenham contribuído para a realização deste trabalho.

ROL DE SIGLAS

- AAA – Ambientes de Aprendizagem Autônoma
- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- ANS – Avaliação Não Satisfatória
- AS – Avaliação Satisfatória
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CENTEC – Centros de Estudos Tecnológicos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COEP - Coordenação Estadual Executiva do Projeto
- COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
- COREN – Conselho Regional de Enfermagem
- CPMF - Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
- CPPE - Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
- CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- CVT – Centro Vocacional Tecnológico
- DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DRU – Desvinculação de Receitas da União
- EIR – Exército Industrial de Reserva
- DPJ – Direção Geral do Projeto
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETF – Escolas Técnicas Federais
- EUA – Estados Unidos da América
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FESTAL – Festival de Talentos
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional

FPE – Fundo de Participação dos Estados
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
FUNCAP – Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Médio
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GDE – Grupo de Desenvolvimento Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEM – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PBF – Padrões Básicos de Funcionamento
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCS – Plano de Cargos e Salários
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA – População Economicamente Ativa
PEM – Projetos Estaduais para o Ensino Médio
PEMCE – Plano de Expansão para o Ensino Médio no Ceará
PI – Projeto de Investimento
PIB – Produto Interno Bruto
PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional
PME – Projeto de Manutenção da Escola

PMFE – Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRASEM – Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância dos Gestores Escolares

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PTA – Processos Transversais de Aprendizagem

RCB – Referenciais Curriculares Básicos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECITECE – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará

SEDUC – Secretaria da Educação Básica

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIGE – Sistema de Gestão Educacional

SIIG – Sistema de Informações Gerenciais

TAM – Tempo de Avançar do Ensino Médio

TAF - Tempo de Avançar do Ensino Fundamental

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME _ União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

RESUMO

Embora a expansão da matrícula seja a face mais visível da Reforma do Ensino Médio, ela foi justificada com dois argumentos centrais: como resposta às mudanças no mundo da produção, do trabalho e das relações sociais externas à escola; como necessidade de mudanças profundas na cultura pedagógica da escola e de sua gestão. A tese de que seu centro era o novo currículo foi superada pela constatação de que se tratava, de fato, de uma reforma de gestão. Era a reforma possível, que cabia no orçamento público e atendia minimamente aos anseios sociais. Essa mudança de foco resultou da investigação crítica dos problemas que justificaram a Reforma e da análise dos fundamentos inerentes às estratégias adotadas para concretizá-la na gestão, financiamento e currículo. A exposição foi organizada de forma a se obter uma análise cada vez mais sistemática da dimensão da Reforma enfocada, partindo-se de suas determinações mais gerais e abstratas para, então, mapear suas manifestações mais específicas e concretas. No plano mais abstrato é possível constatar que a Reforma do Ensino Médio responde a uma crise na educação, como parte de uma reforma maior, como historicamente aconteceu no país em seus momentos reformistas. A particularidade é que estas reformas estão hoje associadas a uma crise sem precedentes no sistema do capital, com extensas implicações sobre o trabalho e a organização da sociedade. Num plano cada vez mais concreto, a gestão e o financiamento da Reforma são progressivamente discutidos num duplo movimento. No mapeamento dos fundamentos que orientaram o espírito dos reformadores: o financiamento internacional com base no modelo FUNDESCOLA/PDE; e, na análise da própria realidade da escola de Ensino Médio a partir da leitura de sujeitos responsáveis pela gestão e condução da Reforma no sistema de ensino e na realidade da escola. A mesma lógica de exposição foi adotada para a dimensão técnico-pedagógica: parte-se da análise crítica do novo paradigma para a educação defendido pela ONU, a teoria das competências. No entanto, é a própria lógica de se viabilizar a Reforma pelo caminho exclusivo da mudança curricular que é profundamente questionada. Assim, os próprios pressupostos que orientaram as novas diretrizes curriculares nacionais, seus princípios pedagógicos, interdisciplinaridade e contextualização, são fortemente questionados a partir do desvelamento de seu edifício conceitual. De onde se pode concluir: a reforma pelo currículo é a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administrativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria.

ABSTRACT

Although the expansion of school attendance was the Brazilian Secondary School Reform most visible face, the Reform was justified on the basis of the deep changes occurring in terms of labor, production and social relations in general, outside the strict realm of the schooling process; which, in turn, demand significant changes in the pedagogical culture of the school and its management. The announced thesis which put the curriculum in the center of the Reform was surpassed by the acknowledgement that it was, in fact, a management reform. It was the possible reform, the one able to fit in the public budget and it took care of social yearnings at only a minimum level. This change of focus was the result of a critical investigation developed about the problems which served to justify the need for the reform; and the foundations inherent to the strategies adopted to materialize it in terms of curriculum, management and financing. The exposition aimed to present an analysis which becomes more a more systematic to embrace the different dimensions of the Reform, beginning from its more general and abstract determinations, and moving on to its more specific and concrete manifestations. In a more abstract level, it is possible to recognize that the Reform answers to an educational crisis and it is part of a broader reformation effort, as it happened to be the case in other reformist moments throughout this country's history. The particularity in the case of the present reforms lies upon the fact that these are associated to a crisis without precedents within the capital system, with extensive implications for the work and social organization in general. In a more and more concrete level, management and financing come to be discussed in a double movement, which encompassed: the theoretical framework which guided the reformers' spirit; i.e., the international financing based upon the *FUNDESCOLA/PDE* model; and the analysis of the school reality, in the view of those responsible for the Reform implementation, as far as specific schools were concerned as well as in the school system administration level. The same exposition pattern was adopted to discuss the technical and pedagogical dimension, which takes as its starting point the critical analysis of United Nations' new educational paradigm based upon the competence model. Nevertheless, the intent to materialize the Reform from the exclusive way of the curricular change is deeply questioned. Thus, the very own concepts which guided the new national curricular guidelines, as its pedagogical principles of interdisciplinarity and contextual approach are strongly questioned as well. The study indicated moreover that the through curriculum is simply the substantive reform ideology, which, in the last run, aims to conform the educational system to the efficientism required by the technological market society.

INTRODUÇÃO..... 14

1.1	A Reforma do Ensino Médio como objeto de estudo.....	14
1.2	A pesquisa passo a passo.....	22
1.3	Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.....	25
1.4	Revisitando alguns dados do Ensino Médio.....	38

**CAPÍTULO I: O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO DA ATUAL CRISE DO CAPITAL** 63

1.1	Crise do capital, do emprego e da educação.....	63
1.2	O Estado e o papel do fundo público no financiamento de anti- mercadorias sociais: uma reflexão crítica a partir de Oliveira e Habermas.....	77
1.2.1	O conceito de fundo público.....	78
1.2.2	O papel do Estado.....	89
1.2.3	Estado, fundo público e educação.....	95

**CAPÍTULO II: REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
UMA REFORMA ENTRE REFORMAS.....** 99

2.1	A Reforma necessária: o contexto da crise na educação média..	99
2.2	As reformas no tempo: o Ensino Médio e a problemática da construção da escola unitária.....	106
2.3	O papel do novo e reformado Ensino Médio: propedêutico, técnico ou tecnológico?.....	118
2.4	A reforma educacional como política pública no governo FHC: neoliberalismo e tecnicismo.....	122

**CAPÍTULO III: GESTÃO E FINANCIAMENTO
DO ENSINO MÉDIO NOS TERMOS DA
REFORMA.....** 133

3.1	Gestão participativa aplicada à educação.....	133
3.1.1	Consultoria educacional e financiamento.....	137
3.1.2	FUNDESCOLA e a gestão educacional no Ensino Médio.....	141
3.1.3	PDE: ensinando a comunidade a governar.....	144
3.1.4	Por um fundo de governabilidade.....	146
5.2	Gestão e financiamento do Ensino Médio no Ceará: nasce o PEMCE.....	151

3.3	As agências multilaterais e o financiamento do Ensino Médio ..	170
3.4	Cuidado e providência: gestão, financiamento e a realidade da escola média.....	182
	CAPÍTULO IV: A REFORMA PELO CURRÍCULO	230
4.1	A chave do saber: o modelo de competências como a base da reforma ou um exame crítico do <i>novo</i> paradigma educacional concebido pela ONU.....	230
4.2	As novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio: a saída pelo currículo.....	246
4.2.1	O novo currículo: recuperando o caráter de mediação do Ensino Médio e sua importância para o desenvolvimento do país.....	250
4.2.2	Ensino Médio, cidadania e trabalho.....	258
4.3	O princípio da contextualização na Reforma curricular do Ensino Médio.....	262
4.4	Novas coordenadas pedagógicas.....	273
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	311
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	325

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Reforma do Ensino Médio como objeto de estudo

O Ensino Médio tem sido objeto direto de preocupação de inúmeros investigadores brasileiros, porém um número bem mais restrito de pesquisas tem sido feito no Ceará ou utilizando o Ceará como foco. Entre as pesquisas cearenses que adotam o Ensino Médio como tema, merecem destaque o trabalho de ALBUQUERQUE (1997)¹, sobre as tendências das políticas de Ensino Médio no Ceará, no contexto das mudanças promovidas pelas várias gestões do governo Tasso Jereissati e de seus aliados no período de 1987 a 1996; a instigante pesquisa de VIANA (2001)² sobre o Ensino Médio noturno na realidade cearense; e, mais recentemente, a pesquisa de AGUIAR (2003)³, que embora não trate diretamente da Reforma do Ensino do Médio cearense, realiza uma vigorosa reflexão sobre as políticas reformistas em educação do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC que, obviamente, tiveram importantes repercussões sobre a Reforma do Ensino Médio no país. O objetivo deste trabalho foi, inicialmente, o de possibilitar uma leitura complementar àquelas pesquisas. Mas trata-se, na verdade, de um olhar com um foco bem mais específico, a partir de uma outra perspectiva, e considerando, em especial, a realidade da implantação da Reforma do Ensino Médio nos últimos cinco anos no Estado do Ceará. Esta investigação procurou viabilizar uma série de análises, reflexões e propostas que pudessem contribuir para uma leitura crítica, ampla e histórica das implicações desta Reforma para a compreensão da singularidade da realidade educacional cearense.

¹ ALBUQUERQUE (1997) descreve e analisa as políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil e no Ceará até 1996, especialmente através da análise histórica, documental e da legislação pertinente. Seu foco central, porém, foi a análise das mudanças introduzidas nesta política que se concretizaram na realidade cearense a partir da ascensão do governo "social-democrata" do empresário Tasso Jereissati, o chamado governo das mudanças, cujo grupo político vem governando o Estado desde 1987.

² VIANA (2001) efetua uma leitura crítica do ensino médio noturno cearense, articulando as mudanças na legislação e na realidade da escola com o mundo do trabalho. Suas análises compreendem, inclusive, o momento inicial do surgimento da Reforma do Ensino Médio na realidade cearense.

³ O trabalho de AGUIAR (2003) não tem como objeto específico a realidade do Ensino Médio ou mesmo a reforma neste patamar de ensino. Sua tese central é a de que a política reformista em educação do governo FHC se constituiu na parte final de uma longa transição político-social que marcou definitivamente a superação do regime autoritário brasileiro. Para AGUIAR coube ao governo "social-democrata" de FHC restabelecer na realidade do sistema educacional e da escola os processos necessários à sua redemocratização, embora agora sob a égide do tecnicismo neoliberal, aspecto não ressaltado em sua análise.

De fato, esta não é uma preocupação apenas deste trabalho, visto que o envolvimento do autor com o a realidade do Ensino Médio e com alguns estudos ligados à área se tornaram mais fortes nos últimos anos. Inicialmente, esta ligação esteve diretamente associada às atividades de assessoria e consultoria que foram realizadas, em conjunto com vários outros especialistas, junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para dar subsídios ao Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio. O Ceará, juntamente com São Paulo, Goiás e o Distrito Federal compuseram o grupo-piloto da Reforma proposta pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, no final do ano de 1998 e início de 1999.

O trabalho de consultoria consistia em apoiar o Estado na realização dos estudos técnicos (diagnóstico da realidade do Ensino Médio; capacidade institucional do Estado de realizar a Reforma; perspectivas da sociedade, entre outros), de forma a oferecer subsídios para a elaboração de um plano que pudesse solucionar os principais problemas apresentados pelo Ensino Médio cearense⁴. O objetivo dos estudos era, em princípio, permitir ao Estado ter acesso a um diagnóstico que pudesse espelhar, dentro dos limites e das condições possíveis, a realidade do Ensino Médio, de forma a balizar soluções sérias e conseqüentes. Essa análise, porém, não podia partir apenas de quem estava fora do sistema, mas deveria, a princípio, ser efetuado em conjunto com aqueles que o faziam. Em outras palavras, deveria partir dos principais sujeitos que o compunha (professores, corpo diretivo das escolas, comunidade escolar, técnicos da secretaria e outras forças sociais preocupadas com o destino do Ensino Médio) e por eles corroborado e avalizado.

Mesmo se considerando as peculiaridades do Ensino Médio no Ceará⁵, o processo de participação direta e popular nas decisões do Estado, mormente o discurso vigente àquela

⁴ O esboço do plano, na verdade, já vinha pré-determinado a partir de manuais de orientação do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Cabia, de fato, ao Estado realizar o plano previsto, cumprir as rotinas e formulários “sugeridos” pelo MEC e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e submeter o plano à Brasília para sua posterior aprovação. Neste trabalho tenta-se descrever a saga da construção do plano cearense (que ganhou o nome de Plano de Expansão do Ensino Médio no Ceará ou PEMCE, nome pelo qual se popularizou) em seção adiante.

⁵ O plano deveria ser iniciado, conforme orientação do MEC, com um planejamento estratégico a ser realizado com a participação dos principais envolvidos com o ensino médio no Ceará. A realidade, porém, criava alguns empecilhos: não havia na Secretaria de Educação do Estado do Ceará um setor diretamente responsável pelo Ensino Médio (as duas únicas pessoas diretamente responsáveis por esse nível de ensino haviam morrido tragicamente em acidente automobilístico alguns meses antes); praticamente não havia escolas na rede dedicadas exclusivamente ao Ensino Médio; a Secretaria de Educação vinha passando por sucessivas reformas administrativas que esvaziara seus quadros técnicos entre outros motivos. No entanto, tais dificuldades não justificavam uma “reforma de gabinete”, exceto pela necessidade premente da Secretaria de se candidatar aos recursos do MEC.

época e ainda hoje, não se mostrava efetivo e conseqüente. Faltavam as determinações sociais e econômicas, os instrumentos institucionais, a vontade e a dinâmica política, de forma a existir efetivamente a participação, a criticidade e a autonomia entre os vários sujeitos envolvidos para desencadear um verdadeiro processo de reforma. Na prática da Secretaria da Educação àquela época, a participação resumia-se, muitas vezes, a incipientes mecanismos de votação formais e homologatórios (que nem sequer se configurava como uma democracia representativa), a declarações de boas intenções ou, na prática, a obediência institucional.

As dificuldades para se realizar o diagnóstico e propor um plano de soluções chamaram a atenção para o verdadeiro lugar da educação no nosso país. Há uma longa distância entre os discursos e as práticas efetivas sejam elas institucionais, seja no universo político mais amplo em que se enquadram. Tal realidade torna ainda mais dramática a situação do Ensino Médio brasileiro e cearense que de fato clama por uma reforma, mas não sabe que reforma terá⁶.

O mergulho nessa realidade possibilitou atestar a complexidade que envolve este patamar de ensino. A atitude do cientista supõe uma reflexão que possa ir além da realidade institucional e concreta dos dados. Um olhar que não se resuma ao estabelecimento de diagnósticos imediatos e soluções de compromisso, mas que possa pensar a questão do Ensino Médio num contexto mais amplo, do papel fundamental que ele poderá ter para o projeto educacional do país.

Uma análise preliminar mostrou um conjunto de números que revelavam um quadro dramático da situação do Ensino Médio no país e em especial em estados nordestinos como o Ceará. Esse quadro expressava problemas não só em termos de acesso ao ensino médio, da eficiência do sistema educacional, e da qualidade do ensino oferecido, como também já permitia visualizar as mudanças que já estavam ocorrendo ou iriam ocorrer futuramente no sistema.

Nos anos 90, no Brasil, os indicadores de atraso no Ensino Médio eram, particularmente, altos. Segundo Goldemberg (1993), apenas 16,7% dos jovens da faixa etária de 15 a 19

anos (1990) estava freqüentando o Ensino Médio. A matrícula, no entanto, vinha crescendo vertiginosamente: de 1990 a 1994 cresceu 34,5%; de 1994 a 1997 passa de 5,073 milhões para 6,405 milhões, crescimento de 26,2%. Além da questão quantitativa, havia uma clara urgência em colocar o país num patamar mais alto de desenvolvimento econômico e social, visto que o acesso à escolaridade formal da força de trabalho brasileira ainda era precário quando comparado à realidade dos países desenvolvidos.

Embora essas motivações econômicas fossem centrais para apontar a necessidade de uma Reforma do Ensino Médio, elas se uniam também a preocupações sociais e políticas. Não se tratava do velho discurso político de usar a educação como o principal equalizador social das diferenças entre as classes sociais, ou mesmo como uma panacéia capaz de diminuir a pobreza e inserir o país no primeiro mundo. Tratava-se, antes de qualquer coisa, de uma resposta governamental mais articulada às fortes pressões das classes populares pela expansão do Ensino Médio, que pode ser verificada pelo estrondoso aumento da matrícula deste patamar de ensino. No entanto, a Reforma estava em estreita sintonia com a opção política do governo FHC, em comum acordo com as agências multilaterais de crédito, de focalizar os investimentos educacionais públicos no ensino básico, em detrimento da Educação Profissional e do ensino superior. Nesta opção, obviamente, está implícita o nível médio de qualificação formal que se pretende para a maioria da população brasileira.

No caso específico do Ceará, os principais problemas do Ensino Médio, em 1998, portanto no período que começou a se desencadear a Reforma no Estado, podem ser enumerados como: baixo acesso da população (apenas 27,9%⁷ dos alunos da faixa etária de 15 a 19 anos estavam neste patamar de ensino); acesso extremamente desigual (era fortemente centralizado na capital do Estado e nas áreas urbanas e havia disparidades graves entre os diferentes grupos de renda); baixa qualidade de formação dos professores (a maior parte dos professores não possuía formação adequada para lecionar nesse nível de ensino, parte deles sequer possuía uma graduação universitária); fluxo irregular (alto índice de distorção

⁶ Esta perspectiva, na verdade, só é defensável nos marcos do reformismo, pois a transformação da educação no Brasil e, por extensão do Ensino Médio, em termos mais profundos, estaria associada a própria transformação econômica e social do capitalismo à brasileira.

⁷ Dados têm como base o Censo Escolar de 1998, conforme informação da Coordenação de Planejamento e Política Educacional da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Disponível também na página do INEP: < www.inep.gov.br >.

idade-série, de modo que boa parte dos alunos que deveriam estar no Ensino Médio estava retida em alguma série do Ensino Fundamental) e desempenho insuficiente dos alunos. Em 1998, de um total de cerca de 222 mil alunos matriculados, 76% freqüentavam instituições públicas e 24% instituições particulares.

Os dados de 1997 demonstravam que os indicadores de “produtividade” do sistema precisavam ser substancialmente melhorados: os índices de repetência, evasão eram considerados relativamente altos (12,5% e 12,3%, respectivamente, em média, nas três redes). Embora os índices de proficiência (indicadores de qualidade) medidos pelo Ministério da Educação permanecessem iguais ou ligeiramente superiores quando comparados à média nacional, o acesso à universidade para os alunos provenientes da rede pública era bastante restrito.

Na perspectiva do governo FHC, o grande problema do Ensino Médio no Brasil era, em tese, a falta de financiamento específico para dar sustentação ao sistema, embora fosse considerado grave também o desperdício de recursos decorrente da ineficiência do modelo de gestão vigente. Para tentar superar tal realidade, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, elaborou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP e dentro deste o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PEM, como forma de viabilizar os recursos que pudessem fazer frente a esta Reforma. Inicialmente, o governo brasileiro assinou convênio, em 1997, na ordem de um bilhão de dólares americanos para atender tanto a expansão da Educação Profissional como do Ensino Médio.

É importante destacar, porém, que a distribuição dos recursos, era heterogênea e competitiva: cada Estado da federação entrava em competição com os demais pelo financiamento mediante a apresentação de seus planos de reforma (incluindo, na segunda etapa, seus planos de investimentos), após efetuar o diagnóstico de suas necessidades, através de estudos técnicos pertinentes. Além de viabilizar os recursos financeiros, o MEC desenvolveu o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED e o subprograma Programa Escola Jovem com o objetivo de dar apoio técnico aos estados na concretização da Reforma, inclusive na incorporação pelas escolas das novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Como já foi destacado, o Ceará, juntamente com São Paulo, Goiás e o Distrito Federal, compuseram o grupo-piloto da Reforma. Após a realização dos estudos técnicos monitorados por missões do MEC e do BID, esses estados já se encontravam na fase de se candidatarem aos recursos do Banco Interamericano, através do MEC, no início de 1999. Inicialmente, o governo brasileiro solicitou cinquenta por cento dos recursos do convênio, quinhentos milhões de dólares americanos, que seriam divididos pelos vários estados segundo alguns critérios estabelecidos pelo MEC em comum acordo com o BID, entre os quais se destacam: percentual de matrícula da unidade da federação em relação ao total de matrículas do país e a sustentabilidade financeira do Estado.

Embora atrasada e reativa, o grande objetivo da Reforma encabeçada pelo MEC parecia ser o de dar sistematicidade ao novo Ensino Médio, tornando socialmente orgânico, na realidade de cada sistema estadual, o modelo que estava sendo pensado para o país como um todo. No centro desse novo modelo estava, em tese, o currículo, expressão de como aquele sistema político-econômico, de cunho claramente liberal, vigente no país no período FHC, desejava inserir o país no mundo globalizado e na nova divisão internacional do trabalho. O modelo, no entanto, já nasceu com várias contradições: se o principal critério para a distribuição dos recursos do convênio MEC/BID era a quantidade de matrícula no Ensino Médio de cada estado, este fato inviabilizava qualquer lógica de equidade, visto que só o Estado de São Paulo carregaria quase 20% dos parques recursos disponibilizados para fazer a Reforma.

Independentemente das iniciativas do MEC, a maior parte dos sistemas estaduais de Ensino Médio já se encontrava pressionada por demandas crescentes da população. Uma parte da explicação para aquele fenômeno poderia ser creditada às novas exigências das empresas em função das mudanças que estavam e estão ocorrendo na realidade produtiva, mas outros fatores pareciam estar exercendo distintos tipos de influência. De qualquer forma, os sistemas estaduais já vinham procurando oferecer suas próprias respostas ao problema, embora na maior parte das vezes de forma embrionária e pouco sistemática.

Um exemplo disso é a política de construção de Liceus, para o Ensino Médio, implantada pelo governo do Estado do Ceará. De fato, é preciso analisar ponderadamente, se uma política cujo norte é uma escola-modelo produz um efeito adequado sobre o sistema de

ensino⁸. O Liceu cearense, inspirado no modelo francês, baseou-se, assim, na criação de uma escola padrão, com base em novos critérios de infra-estrutura, pedagogia e de gestão. O objetivo era o de apresentar, na realidade, a escola ideal, a futura escola pública típica de Ensino Médio, que em seu conjunto refletisse a identidade dos jovens e a nova realidade deste ensino. Na realidade, é necessário avaliar até que ponto os Liceus não permanecem sendo escolas com práticas pedagógicas muito semelhantes àquelas das demais e se os novos padrões de infra-estrutura produziram, de fato, diferenças significativas nos rendimentos dos alunos quando comparado aos das outras escolas. Obviamente que uma diferença marcante é que os Liceus não são escolas compartilhadas com o Ensino Fundamental, como ocorre com a grande maioria das escolas que oferecem Ensino Médio no Ceará. Além disso, os Liceus já nasceram sob o signo da Reforma, logo já inseridos na cultura reformista.

É importante destacar, porém, que dois elementos da Reforma se apresentaram no Estado do Ceará de forma completamente singular. O primeiro elemento foi o processo de separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no Estado, que se mostrou muito menos traumático do que em outros estados da federação. Desde aquela época os sistemas já eram gerenciados por duas Secretarias de Estado distintas, a Secretaria de Educação - SEDUC e a Secretaria de Ciência e Tecnologia - SECITECE, por uma série de peculiaridade políticas locais. O Ceará nunca assimilou plenamente os preceitos da Lei 5.692/71, de forma que a realidade da escola "única" pouco avançou no Estado (era baixo o número de escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual, que ofertava Educação Profissional quando a lei foi revogada). O segundo elemento diz respeito ao modelo de gestão. De fato, em termos gerais, o Estado já vinha tentando, desde o início dos anos 90, implantar um novo modelo de gestão centrado em vários princípios tais como a descentralização administrativa (criação e fortalecimento de órgãos regionais de administração educacional); a desconcentração de poder (municipalização, transferência de poder para as regionais e fortalecimento da autonomia das escolas); e a participação da comunidade (eleição de diretores, criação e fortalecimento de conselhos escolares), pelo menos em tese.

- Fina - P
- Gato - L

⁸ Essa idéia, aliás, não é nova: no século dezenove o governo imperial fundou o colégio de Ensino Secundário Pedro II, para servir como modelo para as províncias. Como as províncias não tinham condições econômicas e práticas de seguir o modelo, este, na prática, se bastou a si mesmo.

No entanto, era preciso, que o processo investigativo verificasse mais detalhadamente os efeitos destas políticas que marcaram a singularidade cearense com relação à Reforma. Embora, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não seja o centro desta investigação, procuramos colher junto às escolas, dentro do possível, elementos variados que pudessem testemunhar os efeitos dessa política, em especial, sobre a realidade dos alunos das classes populares. Por sua vez, o modelo de gestão e financiamento, assim como as singularidades cearenses nesta área, foram objeto central de reflexão neste processo investigativo.

Em síntese: a Reforma do Ensino Médio nasceu de uma série de problemas no campo social que justificaram seu surgimento. Merecem destaque os problemas causados pelo aumento da demanda por este patamar de ensino que encontraram sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados, com uma cultura pedagógica incipiente, em especial, quando se considera que a Reforma vem aumentando o acesso às camadas populares ao Ensino Médio, historicamente freqüentada apenas pela elite do país; pelas dificuldades dos Estados da federação em viabilizarem uma fonte de recursos permanente para o Ensino Médio; pelas resistências culturais à implantação de um novo modelo de gestão e das novas diretrizes curriculares.

Todo esse quadro justificava uma Reforma, mas restava investigar suas repercussões sobre um sistema estadual de ensino como o cearense e sobre a educação da população beneficiada por este nível de ensino. Para cumprir esta finalidade foram examinadas, neste estudo, as estratégias adotadas pelo Estado nas áreas de gestão, financiamento e currículo para fazer frente à Reforma do Ensino Médio. Foram objeto de análise especial as diretrizes e inovações administrativas, na área de gestão, financiamento e de currículo e os indicadores educacionais do sistema de ensino, agora “favorecidos” por estas mudanças.

Em outros termos, o objetivo geral desta investigação pode ser resumido como uma tentativa de analisar os impactos da Reforma de Ensino Médio sobre o sistema de ensino, em especial o sistema cearense, através da análise de suas implicações na educação dos alunos do Ensino Médio público cearense. Para tanto foi efetuada a leitura e a discussão crítica dos pressupostos e práticas que se revelaram implícita ou explicitamente nas estratégias político-educativas de gestão, financiamento e desenvolvimento técnico-

pedagógico adotadas pelo sistema cearense de ensino e pelas escolas analisadas para concretizá-las.

Para cumprir o objetivo geral desta investigação, alguns objetivos intermediários e específicos foram trabalhados, tais como a identificação das diferentes estratégias adotadas pelo Estado para dar suporte ao novo modelo de gestão, à reforma curricular e ao financiamento do Ensino Médio cearense; a análise da compatibilidade entre as estratégias (desenvolvimento curricular, gestão e financiamento) e as exigências da Reforma; e, por fim, a análise crítica das implicações da Reforma para a educação dos trabalhadores e dos usuários do Ensino Médio e do público em geral.

1.2. O passo a passo da pesquisa

Situado o objeto de investigação, as seções e capítulos subseqüentes deste trabalho tem como objetivo efetuar sua análise cada vez mais sistemática, partindo-se de suas determinações mais gerais e abstratas para progressivamente ir mapeando suas manifestações mais concretas e reais. A exposição se inicia com a apresentação, na próxima seção, da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e com a descrição dos procedimentos investigativos. Porém, antes de se adentrar numa primeira discussão acerca das categorias mais gerais que respondem pela determinação do objeto, procedeu-se a uma atualização e discussão críticas dos indicadores e dados quantitativos do Ensino Médio, comparando-se a realidade deste patamar de ensino no Ceará e no país com os dados do sistema imediatamente anteriores à inserção da Reforma do Ensino Médio no cenário educacional.

A busca das determinações categoriais mais amplas e abstratas se constituiu na lente que guiou as discussões do Capítulo 1: a Reforma do Ensino Médio responde a uma crise mais ampla da educação, no Brasil e no mundo, que se acentuou da década de noventa aos dias de hoje, portanto ela se situa dentro de uma reforma mais geral do próprio sistema educacional. Estas reformas na educação, por sua vez, estão intimamente associadas a uma crise sem precedentes na organização econômica do sistema do capital atualmente vigente, com extensas implicações sobre o mundo do trabalho, a organização da sociedade e sobre a formação do trabalhador. As discussões sobre a centralidade do trabalho, a crise do emprego e a reconversão produtiva, mesmo que amplas e gerais, são particularmente

centrais para o aluno do Ensino Médio, visto que este patamar de ensino deveria ser, em tese, a porta de entrada para o mundo do trabalho. Por outro lado, a crise econômica tem sido usada como a justificativa mais forte para a inserção, no espaço educacional, de uma perspectiva cada vez mais gerencialista e economicista da escola.

De fato, a preocupação com o financiamento e a gestão do ensino deixou de ser subsidiária no pensamento e nas discussões dos educadores para se tornar em preocupação central, no objeto mesmo a ser decifrado sob pena mesma deste processo, em tese, entrar em falência e não subsistir. Em termos das categorias mais amplas, uma primeira discussão sobre o financiamento e a gestão educacional se deu em torno de uma discussão crítica acerca dos fundos públicos, *locus* privilegiado das decisões econômicas na perspectiva de alguns teóricos. De fato, a constituição de fundos setoriais pelo Estado, em decorrência das pressões sociais, para lidar com determinados problemas e crises que emergem da organização social, tem sido uma estratégia central do capitalismo contemporâneo e que se acentuou com o advento do neoliberalismo a partir da década de oitenta. No entanto, é fundamental discutir os fundamentos mesmos que orientam a organização destes fundos e discutir a “função” o papel do Estado e da sociedade neste movimento.

Efetuada a discussão das categorias mais gerais, que só muito indiretamente respondem pelas determinações mais específicas da Reforma do Ensino, inicia-se o trabalho de aproximação categorial da concretude do objeto: o primeiro movimento, que emerge do Capítulo 2, ainda é amplo. O objetivo deste capítulo é discutir a Reforma do Ensino Médio no contexto maior das reformas educacionais como um todo: na primeira seção o contexto sócio-político da atual Reforma é o objeto de discussão. Num segundo momento, realiza-se uma rápida contextualização histórica das reformas do Ensino Médio brasileiras na linha do tempo. Esta reflexão é ampliada na medida em que na seção seguinte o próprio papel do Ensino Médio é posto em questão e, por fim, a Reforma do Ensino Médio é analisada dentro do contexto mais amplo das reformas econômicas, políticas e educacionais do governo FHC,

Os Capítulos 3 e 4 da exposição resultam do estudo do objeto a partir de duas grandes dimensões. No Capítulo 3, a dimensão da gestão e do financiamento da Reforma é progressivamente discutida num duplo movimento. Inicialmente a discussão teórico-categorial tem como objetivo a busca mesma dos fundamentos que orientaram na prática e

nos espíritos dos reformadores as medidas e ações na área administrativa e financeira da Reforma. Num segundo movimento, a própria realidade da escola de Ensino Médio é objeto de análise a partir da leitura de sujeitos responsáveis pela gestão e condução da Reforma, seja no patamar do sistema de ensino, seja na concretude da realidade da escola na singularidade da realidade cearense. A mesma lógica de exposição foi adotada para o Capítulo 4, onde a Reforma passa a ser analisada e criticamente discutida a partir da perspectiva da dimensão técnico-pedagógica e curricular.

No Capítulo 3 parte-se, inicialmente, da análise do modelo gerencial que irá inspirar os pressupostos de gestão e financiamento da Reforma do Ensino Médio: o modelo do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA e seu instrumento de operacionalização, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Analisados os fundamentos mais gerais do modelo de gestão, parte-se para o estudo do modelo na forma como ele se concretizou na realidade cearense: o Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do Ceará ou PEMCE, como passou a ser chamado o plano cearense. A seção seguinte tem como núcleo de análise a especificidade da questão do financiamento do Ensino Médio. Neste sentido, o papel e as influências das agências multilaterais de crédito, especialmente do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e do Banco Mundial – BIRD, são igualmente consideradas pela centralidade que suas atuações vêm exercendo sobre este processo. Por fim, a concretude e a realidade do modelo de gestão são consideradas tanto na perspectiva da gestão e financiamento estadual do sistema como da especificidade cotidiana da escola de Ensino Médio cearense.

No quarto e último Capítulo o foco de análise passa a ser direcionado para a dimensão do currículo e do desenvolvimento técnico pedagógico. O Capítulo se inicia, igualmente, com uma discussão mais ampla. A partir da análise crítica do novo paradigma para a educação do século XXI defendido pela Organização das Nações Unidas – ONU, este trabalho discute os limites e as possibilidades da teoria das competências, alicerce maior daquele paradigma. A seção seguinte coloca em questionamento as possibilidades concretas de se viabilizar a Reforma do Ensino Médio pelo caminho exclusivo e central da mudança curricular. Esta discussão é realizada a partir de duas subseções: numa primeira subseção é discutida a relação entre currículo e conhecimento aplicado para a modificação da realidade e para o desenvolvimento do país; na segunda subseção o desenvolvimento curricular é relacionado com a formação para o trabalho e para a cidadania. A seção

subseqüente procura mapear e situar criticamente os fundamentos que orientaram a especificidade da reforma curricular de Ensino Médio brasileira: as bases teóricas que deram sustentação ao parecer da relatora da proposta da Reforma, Guiomar Namó de Mello. Por fim, na última seção do Capítulo 4, denominada de novas coordenadas pedagógicas, a pesquisa procura visualizar na realidade cotidiana da escola a materialidade da Reforma curricular. A partir de um longo diálogo com os coordenadores pedagógicos das escolas estudadas, os próprios pressupostos e fundamentos curriculares da Reforma são escrutinados e criticados. As discussões e análises não se centraram limitadamente aos eventuais problemas e limites de aplicabilidade das teses reformistas, mas buscaram ir mais além, na medida em que tais discussões estavam verdadeiramente preocupadas com a validade dos próprios pressupostos e fundamentos da proposta de reforma curricular.

As considerações finais centraram-se, como não poderia deixar de ser, na defesa da tese que emergiu dos debates e contrapontos efetuados no decorrer de todo o trabalho: a reforma pelo currículo é a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administrativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria.

1.3 Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados

A concepção desta pesquisa é materialista e histórico-dialética, em clara contraposição às perspectivas idealistas, sejam elas positivistas ou fenomenológicas⁹. Parte-se do princípio de que a essência dos fatos sociais, as categorias universais que explicam tanto a realidade

⁹ Para maiores esclarecimentos e uma leitura mais detalhada acerca dessa classificação, ver TRIVIÑOS (1987) em sua análise crítico-epistemológica dos três grandes paradigmas da ciência moderna. OLIVEIRA (1996) defende tese diversa: para este filósofo as duas grandes concepções científicas do pensamento moderno são marcadas pelo idealismo: o idealismo subjetivo, cujo maior representante é Kant e o idealismo objetivo representado pelas idéias de Hegel e Marx. A diferença entre os dois paradigmas está na tese básica que os sustentam: em Hegel e Marx existe uma racionalidade que governa a organização do mundo dos objetos, do universo, da natureza e do mundo social independentemente da consciência do homem e que por ele é captada (identidade entre ser e pensar). Kant, por sua vez, põe em questão, em primeiro lugar, a própria capacidade das faculdades humanas de captar esta racionalidade do real. Para ele a realidade em si, a essência dos objetos, a coisa em si, não pode ser apropriada pelo homem, mas só os fenômenos. Cabe à ciência manipular os fenômenos, fazer ciência do factual, conhecer, classificar o real, pois a razão está somente no homem e não no dado objetivo. É por esta razão que o pensamento empirista moderno, em última instância, seja na sua versão realista (COMTE e tantos outros) ou descritivo-pragmática (POPPER, 1980) vai de encontro ao pensamento sofista grego, do “homem como a medida de todas as coisas” (Protágoras): a redução do conhecimento ao subjetivo, a manipulação do real a partir do aparato conceitual do pesquisador.

fenomênica como estrutural, não se encontram num mundo das idéias separado da realidade como pretendia o platonismo e o racionalismo moderno, nem também se encontram somente na concretude do dado sensível, em si, como quer o positivista realista ou mesmo na sua visão descritivo-pragmática, mas é construído historicamente a partir da análise contextualizada e dialética do real.

Logo, nessa perspectiva, a verdade enquanto essência não é uma verdade absoluta, mas resultante da construção de conceitos e categorias historicamente situados¹⁰, que redundam num conhecimento cada vez mais amplo dos fenômenos da realidade. Deste modo, a essência de cada fenômeno, sua realidade universal, não se extrai apenas pelo movimento analítico da consciência, pelo pensamento humano e sua capacidade de abstrair o fenomênico do real e de captar a realidade sincrônica e singular dos fatos sob investigação a partir de uma análise lógica (estruturalismo racionalista moderno). Ao contrário, a possibilidade de acesso à verdade enquanto essência é um movimento duplo¹¹.

No plano ontológico ela resulta do fato de que o homem é, em termos de sua capacidade de autoconsciência, uma continuidade da natureza. Em algum momento da sua história, o homem tornou suas ações sobre a realidade mediadas por instrumentos não “naturais”, porque exclusivamente humanos: o trabalho (mediação instrumental) e a linguagem (mediação simbólica). Este fato lhe permitiu desenvolver uma consciência dessa realidade – as mediações suportadas pelo sistema de sinais humanos (linguagem) decorrente da ação intencional do homem (trabalho) – permitiram ao homem captar o duplo movimento da “materialidade”: a matéria em sua extensão espacial suporta os objetos (sincronia) que “vivem” enquanto ação no tempo (diacronia).

¹⁰Para OLIVEIRA (1996) todo conhecimento humano, em Marx, é mediado por categorias. Como nos lembra ROSDOLSKY (2001), Marx demonstra que “ir do abstrato ao concreto” é o único caminho científico válido “para apropriar-se do concreto, reproduzindo-o como um concreto pensado”. As categorias, enquanto abstrações, são modos de pensar e de ser, e não somente ferramentas subjetivas para classificar os fenômenos do real como em Kant.

¹¹Entende OLIVEIRA (1996) que diferentemente da ciência moderna que é axiológica, a dialética hegeliana tem como objetivo a legitimação de seus pressupostos: demonstrar, pela reflexão, a adequação entre o ser e o pensar, provando que o realismo conceitual é verdadeiro pela apreensão da estrutura do real. Como nos lembra TRIVIÑOS (1987), quando um cientista chega à fórmula de um medicamento, ele chegou a um tal conhecimento das propriedades do real que lhe permite reproduzir, em abstrato, a concretude do real. A fórmula reproduz, em abstrato, o real em sua concretude, embora não seja o real em si. No entanto, é importante ressaltar que uma categoria isoladamente não é capaz de desvelar o real, mas somente a totalidade das categorias dá conta da realidade. Eis porque, para a dialética não há verdade absoluta: o conhecimento da totalidade categorial é uma construção histórica do homem.

Ora, o homem capta aí mesmo o cerne do real: o que é só o é em ação, enquanto interação, enquanto relação com os demais. O que é acontece, existe, vive. Eis aí a dificuldade de compreensão: queremos compreender a essência como alguma coisa fixa, como um conjunto de propriedades de um ser que é e se manifesta de um modo e não de outro. Ou então, queremos compreender os seres como um padrão prévio, uma potência ideal que vai se desenvolvendo no tempo e no espaço a fim de se adequar a este padrão como no platonismo e todas as formas modernas de neoplatonismo e neo-aristotelismo. Mas a propriedade essencial do ser, em especial se ele é vivo, é sua capacidade de viver, acontecer, agir sobre o mundo: é dela que decorre a possibilidade das demais propriedades do ser de se estenderem no espaço e transcorrerem no tempo. Ontologicamente, a essência implica nessa capacidade de captar histórica e dinamicamente a estrutura universal do ser que está em construção a partir das suas manifestações singulares e contingentes.

No plano lógico, volta-se a irresoluta discussão acerca da possibilidade da verdade no plano dos paradigmas racionalista e empirista, matriz do pensamento moderno. O plano lógico, enquanto plano da reflexão, da abstração e da re-apresentação não pode ser compreendido nem como um mero reflexo das propriedades do real no cérebro (empirismo nas suas mais variadas formas), nem como uma adequação da realidade à mente (racionalismo). O plano lógico do pensar representa a capacidade mais elaborada do homem de agir sobre o real no para além de suas propriedades específicas captadas na experiência ou dos meros reflexos inatos.

O plano lógico implica na possibilidade de captar os objetos enquanto relação deste com os outros objetos e não como mero reflexo no cérebro do objeto enquanto seu conjunto de propriedades. Isso implica que, no plano lógico, simbólico e intencional, da consciência, passa-se a trabalhar com outro tipo de materialidade: aquela decorrente da fluidez e da dinâmica das relações que compõem o plano da re-apresentação. No plano das operações formais lógicas e matemáticas, como destaca Piaget, o homem já não é mais prisioneiro da concretude e do reflexo: operando com uma nova materialidade, que do ponto de vista da concretude é imaterial ou abstrata, extraída dos objetos enquanto conjunto de propriedades, ele adentra no espaço do para além da objetividade (enquanto restrita à realidade dos objetos), no espaço da inter-objetividade (relacional) que é o espaço privilegiado da intersubjetividade e mesmo da subjetividade, na fala interior. Pois só podemos falar de autonomia humana, de criatividade humana, quando dimensionamos adequadamente o

lugar da consciência do homem. Consciência intencional, que opera sobre os objetos não como coisas, mas como existência. Como o que é captado não é a propriedade de nenhum objeto em si, mas da relação, logo algo para além da realidade dos objetos e da mera experiência podem também emergir. Operando, igualmente, sobre essa realidade “nova”, no plano “novo” do simbólico, o homem pode também transformar e dar novas formas ao real. Isto não quer dizer que a transformação do real e o surgimento do novo estejam restritos ao plano do simbólico. Longe disso: o simbólico redonda no plano mais refinado da consciência, mas é a existência que determina a consciência e não o inverso, como nos lembra Marx. O simbólico apenas liberta o homem da concretude imediata, mas não há conhecimento possível independentemente do real.

Neste sentido, a verdade enquanto re-apresentação é resultado de um movimento duplo: da abstração enquanto “distanciamento” dessa pregnância do real e da re-apresentação da realidade por-meios de habilidades simbólicas e instrumentais. A consciência só pode ser compreendida, assim, enquanto consciência que surge do confronto decorrente da análise dialética da realidade que se transforma no tempo (diacronia) e da síntese, enquanto estrutura, que permite situar a continuidade (sincronia) no espaço e tempo presentes, o que implica no confronto com os limites históricos de compreensão desta realidade e com o contexto histórico atual. Ademais, a verdade acerca do real e dos fatos, mesmo enquanto relação viva entre seres, não se dá de forma evidente, especialmente no plano social onde está constantemente fetichizada, obscurecida, “disfarçada” pelas condições conjunturais e contingentes da realidade (o todo, a realidade do qual se parte, geralmente, é caótico, como nos lembrava Marx).

Uma questão metodológica que muitas vezes é colocada na discussão epistemológica acerca da dialética, diz respeito à cientificidade mesma desta perspectiva, visto que esse método seria um herdeiro direto da herança filosófica de cunho aristotélico/platônico. Há claras divisões no campo marxista envolvendo importantes questões de fundo: em primeiro lugar é possível aplicar a perspectiva dialética à investigação científica ou tal processo resume-se a exposição dos dados com teria feito Marx, em *O Capital*? Qual é, então, o movimento da exposição: um movimento lógico, da ordem do pensar, do sujeito que se abstrai da realidade para melhor analisá-la e compreendê-la ou um movimento da ordem

do ser (ontológico), do sujeito que se apropria da realidade no movimento mesmo de investigá-la e somente dessa forma é capaz de expô-la como ela é de fato¹²? Outra questão espinhosa diz respeito às leis da dialética¹³: estas leis aplicam-se tanto aos fenômenos da natureza como aos fenômenos sociais?

Algumas respostas provisórias podem ser encetadas aqui: em relação à primeira questão cabe-nos apenas atualizar o debate mesmo sobre a validade do conhecimento científico enquanto um saber que se caracteriza, hoje, pela mera instrumentalidade e pela omissão em discutir as questões de fundo que fundamentam suas práticas. Tais questões quando muito são discutidas no patamar epistemológico, sendo esta identificada com a teoria do conhecimento acerca das possibilidades da ciência (o que redundaria na ciência do conhecimento da ciência). Nesse sentido, pelo menos em tese, a dialética propõe uma atitude e uma prática que superam o caráter operacional e instrumental da ciência em sua produção, visto que inclui outros elementos em sua perspectiva tais como uma visão social e relacional da realidade; análise que leva em consideração as diferentes perspectivas das várias disciplinas científicas envolvidas no estudo da realidade e que se pauta por uma leitura contextualizada historicamente; consideração dos nexos causais que ofereçam perspectivas de mudanças estruturais da realidade social; compromisso com uma ética que estejam acima dos paradigmas da convicção (Kant) ou da responsabilidade (Weber).

A segunda questão, por sua vez, em vista de sua complexidade supera em muito o espaço resumido dessa exposição. Caberia, no entanto, o seguinte dilema: como advogar uma exposição dialética se não se supor a dialeticidade presente mesma na realidade investigada, visto que na perspectiva de Marx a existência “determina” a consciência? Tal posição é assumir, por sua vez, a tese de que há uma dialética da natureza, vendo o homem como extensão e determinação dessa dialética como defende Engels (ou pelo menos de uma leitura que muitos autores fazem de Engels)?

Kant, embora seja um crítico da dialética, classificando-a como uma “ciência das ilusões”, entende esta leitura da realidade como um movimento legítimo, no sentido de refletir a busca do homem na sua tentativa de atingir a totalidade, de conhecer o fundamento último

¹² Para OLIVEIRA (1996) o movimento da exposição não corresponde necessariamente à realidade como ela aparece em si, fenomenicamente, pois a exposição categorial tem como norte a inteligibilidade do objeto sob investigação.

e absoluto das coisas. No entanto, ao considerar a “coisa” em si como incognoscível (visto que já a pensamos “para nós”), arruína o projeto da metafísica (o que não implica em identificar a dialética com a metafísica), procurando extrair não da experiência em si, mas da capacidade humana de analisar essa experiência, os fundamentos universais e puros da prática e do saber do homem. Tal perspectiva, no entanto, estabelece uma contradição no seio do pensamento kantiano, pois como é possível se chegar a categorias universais se é impossível efetuar totalizações plenas, visto que é impossível se conhecer e se apropriar pelo saber da coisa em si?

Porém, na sua busca de deslindar o pensamento dialético, Kant acaba por isolar os quatro grandes princípios que orientam esta forma metodológica de investigação da realidade: as categorias da transcendência, totalidade, contradição e mediação. Nesse sentido, aplicar uma leitura dialética à realidade científica é partir do princípio de que, inicialmente, a ciência se faz pela-reflexão sobre a realidade: a experiência, a observação concreta dos fatos é tomada como o elemento inicial, mas sobre ela é exercido o processo reflexivo e de análise científica¹⁴. No conjunto da realidade concreta, os fatos se dispõem, normalmente, de forma caótica, muitas vezes contraditória e, de um modo em geral, sem aparentes nexos entre si (síncrese). Uma observação superficial parece não encontrar os vários nexos (mediações) que interligam esses fatos entre si e mesmo a uma realidade maior do qual pode fazer parte. Não é possível supor ali uma totalidade, um *eidós* que a trespassa e lhe dá sentido. O concreto pensado, em Marx, é resultado de um movimento transcendente (mas não em termos da lógica transcendente e apriorística kantiana): a realidade fenomênica em si é abstraída, visto que são analisadas suas representações (a forma como se apresenta à consciência mediada pela linguagem).

É o processo reflexivo do pensamento que restabelece os nexos e as mediações que não se tornaram visível imediatamente na realidade sincrética, formando uma nova totalidade concreta e objetiva, porque retirou sua eficácia real da análise dos dados da realidade e não de uma intelecção apriorística dessa mesma realidade como no pensamento kantiano. No

¹³ Acerca das leis da dialética ver particularmente KONDER (1999).

¹⁴ Não se faz ciência sem teoria, daí porque o método dialético parte do “abstrato para o concreto”. A ciência corresponde a um movimento de reflexão, de abstração sobre o real. Mas ela não é apenas uma mera ideação sobre o real, uma manipulação e controle do real a partir de um aparato categorial do pesquisador. As categorias são necessárias para ler a realidade e suas estruturas fundamentais, mas é porque tais estruturas lá estão presentes.

positivismo, por sua vez, a totalidade não é fruto das mediações, e da tensão e das contraposições entre as partes do todo, mas um conjunto decorrente de uma generalização mecânica das propriedades das partes e de uma causalidade linear. O conhecimento não é assim uma concreção na abstração como na dialética, mas uma abstração da concretude¹⁵.

Por sua vez, os mecanismos de fetiche e de obscurecimento da realidade se tornaram ainda mais fortes na contemporaneidade. O modo de produção capitalista acentua um processo que já estava implícito na possibilidade do conhecer e explicar a realidade: a resistência mesma que o objeto oferece em ser desnudado de forma direta e transparente, em especial se esse objeto é o dado da própria realidade social. O sistema capitalista tem exatamente como um dos seus pilares o processo de alienação, de separação entre a realidade factual e os elementos geradores dessa mesma realidade em decorrência da subsunção do trabalho vivo ao trabalho morto; do trabalho ao capital; da separação, na realidade objetiva, entre o trabalhador e o resultado do seu trabalho; da fetichização do trabalho e do capital em um sistema de trocas intermediado pelo dinheiro.

Foi tendo em conta essa perspectiva metodológica que esta pesquisa foi efetuada. Embora amparados num conjunto de técnicas também utilizados na perspectiva fenomenológica e mesmo positivista de ciência, tais procedimentos como as entrevistas, os questionários, as observações de campo e as análises de vários documentos pesquisados não são um privilégio de uma perspectiva metodológica, pois é exatamente a visão de ciência e o sistema categorial quem direciona o uso destes instrumentos secularmente desenvolvidos pela ciência humana.

Do mesmo modo, este trabalho não se prendeu à falsa oposição entre a pesquisa qualitativa (em tese, mais baseada na compreensão dos fenômenos numa perspectiva fenomenológica) e a pesquisa quantitativa mais apropriada à explicação estatística e matemática da realidade que seria, a princípio, um privilégio da pesquisa com matriz positivista de pensamento. A

¹⁵ Para os empiristas, como Bacon, defende OLIVEIRA (1996), os conceitos universais são originados pela abstração da diferença, num movimento que vai do concreto a uma abstração da abstração, até ao ponto que quase nada resta da concretude. A dialética, por sua vez, segue um duplo movimento: um movimento ascendente, como em Platão, pela eliminação não das diferenças, mas das contradições. Tematizando as diferenças, pela refinada superação dos contrários chega-se ao concreto: “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, portanto, a unidade do diverso” (MARX, 1997); e um movimento descendente em que a categoria da totalidade, da “unidade do diverso” é a mais concreta possível, a menos

matematização da realidade é uma decorrência natural do pensamento científico, à medida que a expressão em linguagem matemática da qualidade em sua expressão ou proporção quantitativa do ser das coisas é uma decorrência natural do conhecimento preciso e objetivo das propriedades dos objetos da realidade, logo não se constitui em privilégio de nenhuma perspectiva metodológica de leitura da realidade.

Na perspectiva metodológica da dialética, o que é fundamental é considerar os fenômenos na tensão dinâmica com que eles se manifestam historicamente, buscando determinar tanto suas manifestações qualitativas quando precisar estas qualidades em termos de suas proporções quantitativas que caracterizam os fenômenos estudados enquanto portadores de determinadas propriedades. Nesta pesquisa foi colhida uma série de dados apropriados tanto para uma análise qualitativa da realidade estudada, como para precisar estas qualidades a partir da coleta e análise de um conjunto de elementos e levantamentos quantitativos deste mesmo campo de investigação. Estes dados puderam ser comparados com outras pesquisas sobre o Ensino Médio, mas que não abordavam necessariamente a realidade aqui enfocada, assim como com um conjunto de indicadores que vem sendo produzido por diferentes órgãos governamentais acerca da realidade da Reforma do Ensino Médio no Ceará e no país.

A pesquisa dialética em ciências humanas não pode ser, desta forma, confundida como mais um tipo, entre outros, de pesquisa qualitativa que se contrapõe a pesquisa quantitativa de viés positivista, visto que ela não se apega à matematização e à medição, privilégios da ótica desta última. Na perspectiva positivista de ciência o uso da linguagem matemática permite, misteriosamente, por si, fornecer objetividade e verdade aos dados pelo simples procedimento de quantificação. Entendem os positivistas, e este é um elemento central da crítica positivista aos dialéticos, que os estudos “qualitativos” produzidos por estes últimos abusam do reducionismo (normalmente pela redução, dos diferentes aspectos da realidade, a uma única categoria não comprovadamente universal), porque incapazes de analisar a multiplicidade e a complexidade do real. Essa argumentação não se sustenta, pois ao contrário é mais difícil ver, na prática, a possibilidade de generalização a partir apenas de análises indutivas e singulares da realidade, abordagem que caracteriza o fazer positivista.

Hoje é grande o reconhecimento, no âmbito científico, da validade e da importância das investigações de caráter dialético e até mesmo fenomenológico.

De fato, como essas pesquisas exigem a interpretação dos fenômenos em seu contexto, tal perspectiva permite revelar as mediações que estruturam as totalidades concretas, possibilitando distinguir historicamente as contradições, a contribuição dos elementos que são puramente conjunturais (contingências) e singulares daqueles que são, de fato, estruturais e essenciais. Em dialética, o trabalho da investigação não corresponde a uma simples dedução dos fatos, a partir de determinados axiomas postos, ou a uma intuição da realidade pela coleção de casos comuns, mas da reflexão acerca dos fundamentos e pressupostos que explicam o funcionamento do real, levando-se em conta o momento histórico e o contexto em que tais fatos estão situados.

Mais importante do que a análise dos impactos e resultados de uma política educativa como a Reforma do Ensino Médio, tanto em termos quantitativos como qualitativos, é o desvelamento de seus fundamentos e pressupostos. No caso desta pesquisa, tal processo permitiu visualizar um conjunto de explicações que se estendiam a condições e processos que não estavam claramente visíveis ao observador, porque ofuscadas pela realidade mais ampla do contexto da realidade brasileira e cearense, que nada mais é, por sua vez, do que uma parte da sociedade capitalista atual. Essa atitude epistemológica, porém, não visava, assim, considerar os dados da Reforma do Ensino Médio no Ceará como uma realidade puramente fenomênica e conjuntural por trás dos quais se encontrava a verdadeira essência da Reforma, numa atitude claramente platônica e estruturalista. A realidade não se apresenta necessariamente de forma disfarçada, o fenômeno nem sempre é aparência e os dados da realidade não refletem necessariamente os aspectos conjunturais da realidade em que estão inseridos. Ao contrário, o que caracteriza o real é exatamente o oposto, a impossibilidade de se encontrar formas puras, mas sim amálgamas e misturas.

A pesquisa dialética entende que a essência dos processos sociais não pode ser captada pelas técnicas positivistas de isolamento artificial e falsamente neutra e não-valorativa dos fatos estudados, típicos de laboratório, porque contraditoriamente, estas técnicas acabam por isolar o sujeito de elementos vitais nas relações humanas, contidos em seu contexto natural. No caso das ciências humanas os mecanismos de controle e a publicidade da pesquisa não podem ser da mesma ordem das ciências ditas exatas, mas estão igualmente

previstos numa investigação de cunho dialético pela explicitação clara e reproduzível dos procedimentos adotados na pesquisa e descritos nesta seção.

A valorização do enfoque dialético ocorre, contraditoriamente, num momento de profunda crise do sistema do capital, em que as micro-análises mecânicas, lineares, funcionais ou mesmo sistêmicas de estruturalistas, positivistas e fenomenólogos demonstram sua insuficiência para se apropriarem da realidade. Neste sentido, as investigações sociológicas e educacionais atuais vêm mostrando não só os limites dos estudos artificiais e tipicamente probabilísticos da perspectiva positivista de ciência, assim como da compreensão a-histórica e, igualmente, idealista, da abordagem fenomenológica.

A perspectiva desta pesquisa foi de não só explicar os resultados, numa atitude claramente descritiva típica do positivismo, mas de tentar interpretar o sentido da realidade, explicitando a dinâmica interna de como a Reforma vem se desenvolvendo no Ceará e como tem chegado à realidade da escola e dos professores: a trama social e institucional, as resistências e os processos que de fato produzem uma nova realidade. Entendemos que a investigação científica na perspectiva dialética procura, na verdade, compreender e explicar os nexos causais dessa realidade, as mediações que ocorrem nos processos, buscando identificar as causas e a essência dos fenômenos investigados, assim como os fatores internos que podem facilitar ou opor resistências às mudanças nessa realidade.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram: a observação de campo, as entrevistas semi-estruturadas, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. O uso de entrevistas semi-estruturadas e de observação contextualizada de campo foi escolhido porque são procedimentos mais ricos para uma leitura dialética da realidade, no entanto é comum seu uso em pesquisas de matriz fenomenológica. Já a entrevista semi-estruturada, embora seja previamente planejada para investigar determinadas dimensões da realidade, utiliza-se do princípio do planejamento construído na prática. O planejamento inicial funciona como uma bússola, mas o caminho é construído no próprio caminhar.

De fato, embora, a princípio, o entrevistador tenha planejado previamente as dimensões a serem investigadas e as linhas gerais sobre as quais o diálogo e a investigação deveriam versar, tal estruturação, como o próprio nome já denuncia, era apenas parcial, já que o ritmo, a direção e a construção central do raciocínio cabiam ao próprio entrevistado. Por

sua vez, a lógica não era a de simplesmente obter um conjunto de informações, de acordo com um objetivo previamente determinado, do qual o entrevistado era o fiel depositário. Não se partiu do pressuposto de que o entrevistado continha a verdade a ser extraída pelo procedimento investigativo, mas que ele possuía uma determinada leitura dessa realidade sobre a qual ele reflete e se posiciona com seus limites e possibilidades contextuais e históricas. O entrevistado é, neste sentido, um sujeito do processo histórico para o qual ele contribui direta ou indiretamente.

O objetivo das entrevistas é, pois, o de viabilizar um espaço de diálogo acerca das práticas e reflexões de vários sujeitos envolvidos na Reforma, a forma como eles a têm recebido e, igualmente, a forma como eles têm se posicionado diante de suas diretrizes e, se eventualmente, as têm praticado. O objetivo central não é, em si, mensurar os efeitos sobre as práticas escolares das modificações produzidas pela Reforma no âmbito do sistema educacional cearense ou da realidade cotidiana das unidades escolares do Ensino Médio. O foco central desta investigação era o de produzir uma reflexão crítica sobre a coerência e a sustentabilidade dos próprios pressupostos mais amplos da Reforma. Tal movimento é eminentemente teórico-prático: a partir do diálogo com estes sujeitos ligados ao processo reformista tentar compreender e explicar como tais sujeitos agem e reagem diante de tais pressupostos na suas práticas cotidianas. A partir do diálogo com o discurso da Reforma, por sua vez, analisar sua fundamentação e coerência conceitual, suas bases científicas, epistemológicas e ideológicas.

A escolha dos procedimentos e sua forma de operacionalização já apontam, sem dúvida, para a perspectiva metodológica da pesquisa. Neste sentido, teve-se o cuidado de conduzir o processo de forma aberta, tentando ao máximo, não induzir posicionamentos prévios, de forma que o próprio entrevistado pudesse conduzir livremente suas reflexões e as linhas de sua argumentação. Assim, as questões foram colocadas de modo a dar espaço ao diálogo e à emergência da realidade da maneira mais natural possível, com todas as possibilidades que lhe são inerentes, de forma que o discurso pudesse espelhar os fragmentos e a contradições que lhe são próprios.

O principal critério para a escolha do Estado do Ceará como objeto privilegiado a ser pesquisado estava assentado no fato que ele representou paradigmaticamente o quadro da realidade que justificou a implantação da Reforma. Primeiro, porque é um Estado pioneiro

nessa implantação (inclusive fazendo parte do grupo-piloto de elaboração dos primeiros planos estaduais de Reforma e que foram diretamente acompanhados pelo BID). Além disso, foi considerado, nacionalmente, à época do governo FHC, um Estado que tinha conseguido implantar várias propostas inovadoras na área educacional tais como um fundo de desenvolvimento educacional (embrião do FUNDEF), a gestão descentralizada, a municipalização, a eleição para diretores escolares, entre outras. Em segundo lugar, porque a realidade que, em tese, justifica a necessidade da Reforma se configura claramente nos indicadores do Estado: aumento da demanda, baixo grau de acesso, baixa qualidade de ensino, altos índices de evasão e repetência, entre outros.

Já para o levantamento e análise das iniciativas escolares foram selecionadas escolas de Ensino Médio que estavam implantando as estratégias da Reforma em diferentes fases e condições. Foi selecionada uma escola da capital considerada modelo na implantação da Reforma, o Liceu do Ceará, assim como uma escola em que a implantação da Reforma tem sido considerada mais problemática pela SEDUC, a Escola Adauto Bezerra, ambas em Fortaleza.

O trabalho implicou na realização de entrevistas com técnicos da Secretaria, através de um guia de entrevista previamente elaborado. Os dados quantitativos do Estado, do país e das escolas foram coletados junto à SEDUC, diretamente junto ao corpo diretivo das escolas enfocadas, a partir de várias publicações nacionais e locais e no domínio da *Internet* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, endereço <http://www.inep.gov.br>; do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, endereço <http://www.ibge.gov.br> e de outros órgãos governamentais de consulta. Os diretores, coordenadores pedagógicos e professores foram entrevistados através de um guia específico. Foram coletados e analisados, igualmente, diversos documentos produzidos no processo de viabilização ou promoção da Reforma tais como manuais de implantação (do MEC, da SEDUC, do BID, das Regionais e das escolas), documentos institucionais, artigos de jornais e revistas, entre outros. A análise do manual de implantação deu destaque à investigação da metodologia aplicada pelo MEC para elaboração do diagnóstico e do Plano Reforma do Ensino Médio - PEM e do Plano de Investimentos - PI.

Acrescente-se a estes procedimentos, a realização de coletas de dados estatísticos junto ao setor de Política Educacional e Planejamento, da SEDUC, e inúmeras visitas às escolas

focalizadas para entrevista do corpo técnico da escola e de professores. Após essa fase os dados foram sistematizados e analisados de forma comparada, tendo como foco central as dimensões de análise objeto da pesquisa (gestão, financiamento e currículo).

Procuramos efetuar a caracterização do sistema estadual e das escolas de Ensino Médio do Estado pela análise qualitativa e quantitativa dos dados. A leitura e a interpretação dos conteúdos das entrevistas e das informações obtidas nos vários documentos considerados foi realizada a partir de categorias de análise oriundas da pedagogia, da psicologia, da sociologia da educação, em especial de categorias de reflexão oriundas do mundo do trabalho, da política educacional e da realidade da vivência escolar, numa perspectiva epistemológica amparada numa leitura dialética e marxista. Categorias amplas foram aplicadas à realidade do Ensino Médio, mas levando-se em conta sempre as peculiaridades do caso estudado, buscando sempre demonstrar a especificidade desta etapa de ensino, em especial, quando se considera a realidade da escola nordestina e cearense.

Para a interpretação dos dados do trabalho de campo foram utilizados como categorias de análise centrais os conceitos de reforma educacional e Ensino Médio e outras tais como legalidade, gradualidade e parcialidade (associadas ao conceito de Reforma), educação básica, profissionalização (associadas ao conceito de Ensino Médio). Em termos de categorias de análise específicas, outros conceitos foram objetos de reflexão e desenvolvimento e se tornaram também importantes instrumentos para guiar a análise e síntese dos dados colhidos: no campo da gestão merecem destaque categorias tais como autonomia, participação, planejamento estratégico, desresponsabilização, focalização, (des)centralização, eficiência; no campo do currículo emergiram com força categorias como trabalho, formação humana, competência, qualificação, habilitação, contextualização, interdisciplinaridade e cidadania; no campo do financiamento outras categorias se sobressaíram tais como fundo público, privatização, parceria e sustentabilidade. Tais categorias permitiram verificar o substrato comum e as especificidades que direcionam as estratégias e as possíveis inovações desencadeadas pela Reforma. Partiu-se do pressuposto de que o exame e a discussão exaustiva do conteúdo dos documentos, das entrevistas e registros de campo deveriam ser categorizados e contrapostos aos objetivos e metas da Reforma. Foram, igualmente, analisadas as implicações mais amplas e gerais da Reforma nos processos educativos que de várias

formas atingem a classe trabalhadora, como, por exemplo, a mercantilização progressiva do espaço escolar formal e informal.

O enfoque dialético foi utilizado para avaliar as diferentes estratégias econômicas, políticas e sociais utilizadas pela Reforma, pelo aprofundamento conceitual dos diferentes aspectos que a vem constituindo: seu campo de tensão próprio; a distância entre a intenção da proposta da Reforma e a realidade do sistema e das escolas; os impactos produzidos no meio; os elementos que diferenciam a proposta de outras propostas; procurando-se medir as resistências e facilitadores as estratégias da Reforma, mas mais que isso, refletindo sobre seus propósitos, fundamentos, limites e possibilidades.

1.4 Revisitando alguns dados do Ensino Médio

A atualização dos dados do Ensino Médio cearense e de alguns dados da realidade brasileira não têm como objetivo demonstrar, neste momento, o sucesso ou insucesso da Reforma a partir da explicitação de seus resultados em termos quantitativos e qualitativos. Em primeiro lugar deve-se considerar que a Reforma e seus efeitos só podem ser assim tratados a partir de um conjunto de ações oficiais e sistemáticas no sentido de modificar a realidade do funcionamento do sistema de ensino e da escola. No Ceará essas ações só começaram a ser desencadeadas, na prática, no início de 1999, com um pré-diagnóstico efetuado por meio de um conjunto de estudos coordenados pelo MEC denominados de microplanejamento. Em meados de 1999 iniciaram-se os estudos e diagnósticos provenientes do acordo entre a SEDUC cearense, o MEC e o BID que resultaram no Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do Ceará - PEMCE e no Plano de Investimentos - PI. Embora os recursos do BID para a Reforma só tenham sido liberados a partir de 2002, as ações da Reforma cearense puderam ser desencadeadas já em 2000 com os recursos do Projeto Alvorada¹⁶. Trata-se, pois, de uma Reforma que tem pouco mais de quatro anos de duração, tempo relativamente curto para produzir efeitos visíveis sobre a realidade escolar, em especial em termos de indicadores quantitativos e qualitativos.

¹⁶ O Projeto Alvorada se iniciou em 2000 e se constituiu numa iniciativa da Presidência da República que tinha como objetivo a redução das desigualdades regionais por meio da melhoria das condições de vida dos Estados, no país, com baixo IDH. Na primeira fase do Projeto, 14 Estados com IDH inferior à mediana do País foram beneficiados, sendo eles Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.

De fato, até mesmo o discurso reformista e seus efeitos qualitativos têm produzido um resultado muito limitado sobre a realidade escolar e do sistema de ensino como é possível avaliar no decorrer deste trabalho, em especial nas longas entrevistas realizadas com gestores do sistema, das escolas e coordenadores pedagógicos. Além disso, é necessário relativizar os efeitos das medidas diretamente emanadas das diretrizes da Reforma e os de outras medidas e tendências anteriores, concomitantes e posteriores a estas diretrizes que exerceram, igualmente, efeitos sobre estes resultados.

Os dados e indicadores do Ensino Médio cearense foram classificados, tratados e agrupados de forma diferente do modo tradicional, buscando-se, assim, oferecer uma visão e uma interpretação mais sistêmica destes números e de suas conexões com a realidade. O objetivo desta abordagem não é avaliar uma leitura tecnicista dos indicadores, mas considerá-los como tais: como índices ou indicadores de uma realidade mais ampla. Os agrupamentos embora utilizem conceitos e categorias tão caras ao tecnicismo o fazem de forma diferente, pois à medida que estes indicadores são agrupados e interpretados de uma forma nova e inter-relacionada, possibilitam uma leitura mais ampla do real.

Um primeiro grupo de dados foi trabalhado como indicadores mistos, pois são determinados por diferentes variáveis do sistema: trata-se dos indicadores de acesso, das taxas de escolarização bruta e líquida e das taxas de distorção idade-série. Este agrupamento de indicadores é fundamental para se compreender o tamanho e o comportamento atual do sistema de ensino, suas distorções e suas tendências futuras. Um segundo grupo de indicadores foi classificado e analisado como aquele capaz de responder pela eficiência do sistema em termos de processo, em termos dos resultados produzidos pelo funcionamento interno do sistema, denominado pelos técnicos do MEC de taxas de rendimento: são os indicadores de aprovação, reprovação e abandono do aluno. Estes indicadores refletem a dinâmica interna do funcionamento da escola que produziu concretamente alunos classificados segundo a avaliação de aprendizagem ou ainda que desistiram de continuar seus estudos e o abandonaram. Um terceiro grupo de indicadores, e estreitamente vinculado ao segundo, foi denominado de indicadores de produtividade ou de efetividade do processo de ensino ou taxas de transição, na linguagem do MEC. Estes indicadores refletem os resultados que o sistema de ensino produz não enquanto realidade interna, mas para fora de sua realidade interior: são os chamados indicadores de promoção, repetência e evasão. Um quarto grupo de indicadores foi trabalhado aqui enquanto

indicadores de qualidade do sistema e que na linguagem do MEC são categorizados como indicadores de proficiência. Estes indicadores estão preocupados em captar o grau de conhecimento efetivamente apropriado pelo aluno e não somente em classificar o aluno enquanto produto de uma avaliação e assim notificá-lo como aluno promovido, repetente ou evadido.

Os dados foram analisados segundo uma lógica bastante simples: os da realidade do sistema de ensino e da escola antes da Reforma; os números que se apresentavam no momento em que ela estava se efetivando; e a realidade do sistema e as tendências observadas quatro anos depois. Quando se considera, por exemplo, os indicadores de acesso apresentados na Tabela 1 é possível verificar que a expansão da matrícula do Ensino Médio é um fenômeno nacional, ainda em fase da consolidação e que tem se revelado de forma mais clara na realidade nordestina e cearense. A matrícula do Ensino Médio vem crescendo ano a ano, de forma contínua e ascendente, tanto no país como um todo, como no Nordeste e no Estado do Ceará.

No entanto, uma análise preliminar permite visualizar que o pico do processo de expansão da matrícula aconteceu no período imediatamente anterior à Reforma. No Brasil a matrícula cresceu naquele período, de 1996 a 1999, 35,37% em termos absolutos, a uma média de quase 12% ao ano. Porém, quando se considera o período pós-Reforma, o ritmo do crescimento diminuiu drasticamente de intensidade com um aumento da matrícula de apenas 16,87% em quatro anos, média anual de 4,21%, quase um terço do crescimento verificado no período anterior.

O mesmo fenômeno pode ser observado também no Nordeste brasileiro e no Estado do Ceará: um pico de matrícula que vai de 1996 a 1999 e uma queda na matrícula nos últimos quatro anos. Todavia, o fenômeno da queda é muito mais discreto no Nordeste e no Ceará, onde o aumento médio da matrícula continua ainda muito forte, em especial quando se compara com a realidade nacional. No Nordeste a matrícula cresceu 44,07% de 1996 a 1999 em termos absolutos, a uma média de quase 15% ao ano, portanto superior em quase três pontos à média nacional. No entanto, houve pequeno arrefecimento quando comparado ao crescimento dos quatro anos pós-Reforma: crescimento de 45,20% em termos absolutos, média de 11,30% ao ano, mesmo assim quase três vezes o valor da média nacional para o período.

O mesmo fenômeno observado no Nordeste se verifica no Ceará: entre 1996 e 1999, a matrícula do Ensino Médio cearense cresceu 49,86% em termos absolutos, média de 16,6% ao ano, quase cinco pontos acima da média nacional. No entanto, pode-se observar uma discreta queda na matrícula no período posterior à Reforma: crescimento de 44,81% em quatro anos em termos absolutos, ou uma média de 11,2% ao ano, praticamente a mesma média de crescimento da região Nordeste.

No entanto, há um fenômeno completamente singular na realidade nordestina e que se torna ainda mais expressivo quando se considera a especificidade do Estado do Ceará: o comportamento da matrícula da primeira série do Ensino Médio que irá alimentar o sistema no futuro. No Brasil, esta matrícula cresceu, em termos absolutos, 26,43% no período imediatamente anterior à Reforma, a uma média bruta de 8,81% ao ano, portanto quase 40% a menos do que o crescimento da matrícula total no mesmo período (35,37% em termos absolutos e 11,8% em média). Já no período posterior a Reforma, a matrícula cresceu num ritmo bem mais lento: 15,38% em termos absolutos, a uma média de apenas 3,84% ao ano, redução de mais de 30% no acesso inicial dos alunos ao sistema quando comparado ao período anterior. No entanto a realidade do Nordeste do país, e especialmente do Ceará, é bem diferente: a matrícula inicial contínua ascendente, e vem até superando discretamente os dados do período anterior tanto em termos absolutos como relativos. No Nordeste a matrícula cresceu 34,67% no período de 1996 a 1999, média de 11,55% ao ano e 47,26% no período posterior à Reforma de 1999 a 2002, média de 11,81% ao ano. Fenômeno similar se observa no Ceará, mas de forma ainda mais característica: crescimento de 41,77% de 1996 a 1999, em termos absolutos, a uma média de 13,92% ao ano; já no período pós-Reforma o crescimento foi de 55,88%, média de 13,97% ao ano.

Uma análise apressada desses números pode sugerir que em termos absolutos o crescimento da matrícula no Brasil, de forma mais visível no Nordeste e no Ceará, de forma ainda muito discreta, estranha e surpreendentemente diminuiu a sua força após a Reforma, pelo menos quando se considera sua existência legal, formal e real (em termos de um conjunto de ações desencadeadas com um fim). No entanto, é importante considerar esses números de forma mais abrangente: uma primeira conclusão importante que se pode extrair destes dados é que os fatores que estavam determinando a expansão da matrícula são socialmente bem amplos (desemprego estrutural e necessidade de maior qualificação;

mudanças nas exigências do mundo do trabalho; maior urbanização da população associada a uma busca maior por mais escolaridade, entre outros, podem estar exercendo essa pressão) e não parecem ser diretamente derivados somente dos apelos do sistema escolar, que na prática mais reagiu a estas determinações das forças sociais do que o induziu. A força desses determinantes, por sua vez, parece estar ainda muito presente na realidade nordestina e na singularidade do caso cearense, onde a procura pelo Ensino Médio continua ainda muito acentuada, embora em um patamar um pouco menos intenso.

Tabela 1. Matrícula no Ensino Médio: Brasil/Nordeste/Ceará – 1996-1999-2002-2003

Especificação	Ano	Matrícula no Ensino Médio					
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado	Total
BRASIL	1996	2.527.580	1.727.171	1.274.933	121.014	88.379	5.739.077
	1999	3.195.758	2.418.473	1.884.854	144.284	125.830	7.769.199
	2002	3.481.556	2.585.801	2.239.544	43.601	360.082	8.710.584
	2003	3.687.333	2.736.381	2.213.370	64.238	371.620	9.072.942
NORDESTE	1996	538.013	369.968	271.010	12.589	10.993	1.202.573
	1999	742.551	541.316	402.233	11.115	35.354	1.732.569
	2002	960.577	660.450	595.292	4.813	91.434	2.312.566
	2003	1.093.541	756.909	559.928	18.444	87.032	2.515.854
CEARÁ	1996	77.501	53.793	38.287	1.807	3.316	174.704
	1999	109.879	85.542	63.194	835	2.365	261.815
	2002	152.302	107.888	76.680	397	576	337.843
	2003	170.152	115.457	92.155	114	1.267	379.145

FONTE: MEC/INEP/SEEC

De fato, somente pesquisas mais aprofundadas acerca da especificidade dessa questão poderiam explicitar as causas do pico de matrícula verificado no período de 1996 a 1999, no entanto, os dados do sistema dos últimos quatro anos não são suficientes para garantirem que o fluxo de matrícula do Ensino Médio, nos próximos anos, continuará a ser necessariamente descendente e em um ritmo menos intenso do que na fase entre 1996 e 1999. Os dados da matrícula inicial do Nordeste e, em especial, do Ceará, por seu turno, demonstram, ao contrário, que a entrada de novos alunos para alimentar o sistema continua crescendo, tanto em termos absolutos como em termos relativos. Este fato parece estar vinculado, além das determinações sociais mais amplas, aos programas de correção de fluxo implantados no Estado.

Os dados da distorção idade-série que explicitam a realidade cearense vão de encontro a essa tese. Em 1996, esta distorção era da ordem 63,3% no Ensino Fundamental e de 62,9% no Ensino Médio, segundo dados do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, através do seu Serviço de Estatística da Educação e

Cultura - SEEC (ver Tabela 2). Já os dados da situação no Brasil são um pouco melhores: 47% de distorção no Ensino Fundamental e de 54,3% no Ensino Médio. Em outras palavras, as taxas de distorção cearense eram quase 35% maiores do que a média nacional.

Tabela 2. Taxas de distorção idade-série

Unidade da Federação	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	1996	1996
Brasil	47,0	54,3
Ceará	63,3	62,9

FONTE: MEC/INEP/SEEC

No entanto, estas taxas foram diminuindo ano a ano, como demonstram as Tabelas 3 e 4, embora quando se desdobram os dados por série percebe-se uma grande heterogeneidade nos números e uma distorção ascendente, à medida que a série vai aumentando. Esse fato pode ser observado tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Em 1999, a diminuição da distorção no Ensino Fundamental, no Ceará, ainda era muito discreta, passou de 63,3% para 58,26%, queda de quase 8% em três anos, menos de 3% ao ano. Já a distorção no Ensino Médio cresceu um pouco no mesmo período, passando de algo em torno de 63% de distorção para algo em torno de 68%.

Estes números, pelo menos no Ensino Fundamental, parecem estar associados aos efeitos da introdução, no Ceará, do Programa de Classes de Aceleração, em 1998, em concomitância com o sistema de Ciclos¹⁷, cujo objetivo central era, exatamente, o de corrigir o fluxo do sistema de ensino, atacando de forma “inovadora” o clássico e crônico problema da cultura da repetência instalada no sistema de ensino do Estado, em especial no Ensino Fundamental. No entanto, somente pesquisas mais específicas poderão estabelecer com maior precisão e segurança uma correlação clara entre estes fatos.

Tabela 3. Taxa de distorção idade-série segundo o nível de ensino – 1999 – Ceará

Nível de Ensino/Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fundamental									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	58,26	34,9	48,4	62,3	56,7	66,7	66,6	65,3	65,2
Médio									
Total	68,35	68,1	65,1	62,0	78,2				

FONTE: MEC/INEP

¹⁷ Para o conhecimento de maiores detalhes destes Programas, acessar a página da Secretaria de Educação do Ceará, disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br> >

Já os dados da Tabela 4 explicitam a acentuada queda na distorção idade-série no Ensino Fundamental do Ceará. Pode-se observar, também, uma discreta queda no Ensino Médio, mas que parece estar associada a outros fatores. A distorção no Ensino Fundamental caiu de 58,26% em 1999 para 38,72% em 2003, queda de quase 50% em quatro anos, média 12,5% ao ano. Com tamanha queda, é perfeitamente plausível imaginar que esses alunos vieram a engrossar as fileiras dos alunos que passaram a ter acesso ao Ensino Médio cearense. No entanto, a baixa qualificação e proficiência desses alunos que chegam ao Ensino Médio tem sido motivo de uma forte preocupação das escolas e dos professores deste nível de ensino, como poderemos verificar nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos das escolas investigadas.

Tabela 4. Taxa de distorção idade-série segundo o nível de ensino – 2003 – Ceará

Nível de Ensino/Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fundamental									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	38,72	13,7	20,6	32,8	33,6	48,5	50,4	49,3	60,9
Médio									
Taxa de Distorção Idade-Série									
Total	63,32	59,7	56,8	55,2	81,6				

FONTE: MEC/INEP

É interessante observar que a acentuada queda na distorção idade-série verificada no Ensino Fundamental no período de 1996 a 2003 não se verifica no Ensino Médio, onde a taxa permanece praticamente inalterada depois de sete anos consecutivos (62,9%, em 1996 e 63,3%, em 2003). Este fato parece sugerir que as medidas tomadas para diminuir a distorção no Ensino Fundamental não foram estendidas ao Ensino Médio, ou se o foi, não obteve o mesmo e “estrondoso” sucesso. De fato, o Programa de Ciclos até hoje não foi estendido ao Ensino Médio, embora fosse uma das metas do Plano de Melhoria e Reforma do Ensino Médio - PEMCE, a ser comentado em seção subsequente.

Ainda com relação ao acesso, é possível observar também um novo fenômeno que vem se verificando no Ensino Médio brasileiro, e particularmente, na realidade nordestina e cearense. É a discreta migração dos alunos do Ensino Médio noturno para o ensino diurno (conforme dados da Tabela 5). Tema central da recente e importante pesquisa de VIANA

(2001), o Ensino Médio noturno é ali caracterizado como a escola do trabalhador, pois ele é predominantemente freqüentado por alunos das classes populares que precisam conciliar emprego e estudo.

No Brasil o crescimento da matrícula do Ensino Médio noturno no período anterior à Reforma segue, em linhas gerais, o crescimento da matrícula no período diurno: 31% de crescimento, em termos absolutos, contra 35,37% do aumento da matrícula em geral no mesmo período. No entanto, praticamente não há crescimento da matrícula no período posterior a Reforma (crescimento de apenas 0,55%, em quatro anos). Como a matrícula em geral cresceu quase 17% no país, no período, logo a conclusão óbvia é que o aluno que trabalha, possivelmente por uma série de fatores que merecem uma investigação específica como, por exemplo, a falta de empregos que caracterizou o país nos últimos anos, não precisa mais, em sua grande maioria, conciliar estudo e emprego.

Embora o fenômeno não se apresente com tanta clareza no Nordeste do Brasil, é possível se verificar uma discreta queda na matrícula mediana do Ensino Médio noturno quando comparado com a matrícula em geral do período posterior à Reforma do Ensino Médio (crescimento de 9,3% do ensino noturno, contra 11,3% da matrícula em geral). No entanto, o fenômeno aparece com muita clareza na realidade cearense, conforme Tabela 5: enquanto a matrícula no período imediatamente anterior à Reforma cresceu, de 1996 a 1999, 51,54% em termos absolutos, a uma média de quase 17% ao ano, o crescimento do período posterior à Reforma foi quase quatro vezes menor, ou seja, de 17,18% em quatro anos em números totais, a uma média de 4,62% ao ano.

Além do aumento do desemprego que indiretamente diminuiu a procura pelo Ensino Médio noturno, outros fatores parecem estar contribuindo para a diminuição desta demanda. Como se trata de escolas localizadas, na maior parte das vezes, na periferia das grandes cidades, esta demanda pode estar sendo afetada pelo aumento da violência que tem caracterizado, em especial, estas áreas; além disso, o próprio aumento da procura por Ensino Médio tem forçado os agentes federados, estados e municípios, a abrirem novas escolas exclusivas deste patamar de ensino, com oferta de vagas nos três turnos.

Tabela 5. Matrícula no ensino médio noturno: Brasil/Nordeste/Ceará - 1996-1999-2002-2003

Local	Ano	Matrícula no Ensino Médio Noturno					
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	NÃO SERIADO	TOTAL
BRASIL	1996	1.373.200	998.686	750.741	67.843	28.243	3.218.713
	1999	1.640.054	1.342.949	1.091.253	81.464	79.913	4.235.633
	2002	1.523.474	1.239.409	1.239.491	18.722	234.138	4.255.234
	2003	1.564.458	1.286.751	1.143.723	23.689	240.696	4.259.317
NORDESTE	1996	280.944	205.486	153.120	8.617	3.954	652.121
	1999	376.003	284.139	220.037	7.741	27.214	915.134
	2002	444.231	316.843	336.869	3.214	80.782	1.181.939
	2003	511.177	371.351	281.926	10.858	82.010	1.257.322
CEARÁ	1996	37.210	27.753	20.115	1.586	952	87.616
	1999	53.442	43.798	33.761	738	1.036	132.775
	2002	62.723	46.538	35.753	376	478	145.868
	2003	67.802	47.006	41.638	86	832	157.364

FONTE: MEC/INEP/SEEC

Este fato tem modificado a oferta pública de Ensino Médio noturno no Ceará, onde ainda predominam escolas compartilhadas de Ensino Fundamental e Médio. Obviamente, que neste quadro, o Ensino Médio tenderia a ocupar exatamente as salas vazias deixadas à noite pelo Ensino Fundamental, cujas salas de aula eram “adaptadas” para este fim. Diante da infra-estrutura inadequada, menor carga horária do Ensino Médio noturno, professores cansados e menos qualificados, entre outros fatores, este ensino é percebido pelos alunos como de pior qualidade. Essa conjunção de fatores parece estar contribuindo para a queda da demanda pelo Ensino Médio noturno que se observa nos últimos anos no Ceará, embora ele continue respondendo por mais de 41% da demanda do sistema (contra 50,7% em 1999).

Um conjunto de indicadores particularmente importante para a compreensão de qualquer sistema de ensino é aquele que permite visualizar as taxas de escolarização e de atendimento dos alunos a serem, teoricamente, beneficiados naquele patamar de ensino. No caso específico do Ensino Médio a taxa de escolarização bruta explicita os alunos que estão freqüentando o Ensino Médio independentemente da sua idade, em comparação com a população estimada para aquele patamar regular de ensino, no caso alunos entre 15 e 17 anos de idade. Já a escolarização líquida dimensiona apenas os alunos que estão no sistema na idade e na série correta, embora os cálculos só considerem em distorção idade-série os alunos que estão defasados em mais de dois anos da idade correta. Já as taxas de atendimento explicitam os alunos que estão no sistema, na faixa etária entre 15 e 17 anos,

independentemente da série que estejam freqüentando, logo este indicador está intimamente associado à distorção idade-série.

O conhecimento desses indicadores, por sua vez, possibilita verificar o tamanho do sistema e planejar um conjunto de ações para regularizar as eventuais distorções verificadas: quando se considera, por exemplo, o caso do Brasil, na Tabela 6, podemos verificar que o atendimento, em termos de taxa de escolarização líquida, do período anterior à Reforma é muito baixo, embora tenha crescido mais 50% naquele período (passou de 20,8%, em 1996, para 32,6%, em 1999). Este dado revela que, em 1999, quase 70% dos jovens com idade entre 15 a 17 anos estavam fora do sistema ou da série adequada para a sua idade. Como a taxa de atendimento naquele ano era de 84,5% dos jovens daquela faixa de idade, isto significa que quase 52% destes jovens estavam em distorção idade-série e represados no Ensino Fundamental. Além disso, mais de 15% dos jovens dessa faixa etária estavam fora da escola-naquele ano, por abandono ou evasão em anos anteriores. Já a taxa de escolarização bruta permite visualizar a capacidade de atendimento do Ensino Médio, pois possibilita a comparação entre o percentual de alunos que estão efetivamente freqüentando o sistema de Ensino Médio independentemente da sua idade, com a população que em tese deveria estar freqüentando aquele patamar de ensino, a população de quinze a dezessete anos. Ora, se a escolarização bruta do Brasil, em 1999, era de 74,8%, significa que 42,2% dos alunos que freqüentavam o Ensino Médio estavam em distorção idade-série naquele patamar de ensino.

Em outras palavras: se todos os alunos em idade correta estivessem freqüentando o Ensino Médio, a capacidade de atendimento do sistema estaria ultrapassada em mais de 50%, ou seja, o sistema precisaria ter um tamanho 1,5 maior do que aquele que possuía naquele ano, ou 50% a mais em relação ao tamanho atual, pois estaria com mais 60% de alunos represados no fundamental convivendo com mais de 40% de alunos fora de faixa, somados aos 32,6% na faixa regular e os quase 16% evadidos.

Estendendo o mesmo raciocínio para a realidade cearense, podemos constatar que apenas em 2003, o Estado atinge os patamares de escolarização e atendimento observados no país, em 1999. De fato a escolarização líquida, no Ceará, vem praticamente dobrando a cada quatro anos, passando de um índice de cobertura de dramáticos 10,8%, em 1994, para 19,2%, em 1999 (período imediatamente anterior à Reforma) e deste patamar para quase

32%, em 2003, no período posterior à Reforma. Obviamente que, como a situação do Ceará é semelhante àquela observada no país, em 1999, logo o tamanho do sistema cearense de Ensino Médio estava igualmente defasado em mais de 50%, em 2003.

**Tabela 6. Taxa de escolarização e atendimento de 15 a 17 anos:
BRASIL E CEARÁ – 1994 – 1999 – 2003**

Especificação	ANO	Escolarização Bruta	Escolarização Líquida	Taxa de Atendimento
Brasil	1994	47,6%	20,8%	68,7%
	1999	74,8%	32,6%	84,5%
	2003	-	-	-
Ceará	1994	30,3%	10,8%	68,9%
	1999	54,0%	19,2%	82,6%
	2003 (1)	72,75%	31,79%	-

FONTE: MEC/INEP e IBGE. (1) FONTE: SEDUC CE/CPPE/CENTRAL DE DADOS.

(2) População estimada pelo IBGE

Como estratégia de combate a esse problema, a SEDUC firmou, em 2000, um convênio com a Fundação Roberto Marinho para implantar o Telecurso 2000, programa de ensino a distância por meio da televisão, que serviria de base didática para o projeto Tempo de Avançar. Este programa era destinado à aceleração de aprendizagem de jovens e adultos atrasados em relação à série que deveriam estar cursando: o Programa Tempo de Avançar no Ensino Médio - TAM e Tempo de Avançar no Ensino Fundamental - TAF. De fato, o Programa Tempo de Avançar se enquadra como mais uma estratégia cearense de combate à distorção idade-série em conjunto com os Programas Classe de Aceleração e de Ciclos. Ele, na verdade, é a junção de dois outros programas: o sistema de Classes de Aceleração, presencial, e o de Telensino, a distância, implantado no Ceará desde 1974 e estendido a todas as escolas públicas cearenses de Ensino Fundamental, em 1994. O Programa Tempo de Avançar já atendeu, desde sua implantação, mais de 150 mil alunos no Estado. Como a qualidade da aprendizagem do Telensino¹⁸ já foi objeto de rigorosos questionamentos de importantes estudos de educadores e pesquisadores cearenses, é de se presumir que os resultados do Tempo de Avançar sejam, igualmente, questionáveis, visto que os pressupostos que garantem a eficiência do Telensino são os mesmos que, em tese, avalizam o programa Telecurso 2000, embora existam diferenças importantes entre os dois programas.

¹⁸ Ver particularmente o trabalho de BODIÃO sobre a implicações do Telensino na qualidade de ensino da escola pública cearense (disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso em 03.03.2004>) e as análises de VIANA (2001) sobre a temática.

Um segundo grupo de dados foi classificado neste trabalho como indicadores de eficiência do sistema de ensino. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) classifica estes indicadores como taxas de rendimento, baseados na lógica de que estes números espelham os resultados finais dos alunos decorrentes da verificação de aprendizagem que os classifica no final do processo segundo uma nota ou rendimento final enquanto aluno aprovado ou reprovado ou que abandonou o sistema, embora seja comum, nas escolas públicas cearenses, o aluno que abandona a sala de aula ser caracterizado como reprovado por falta. Trata-se de dados muito importantes do ponto de vista da gestão do sistema, pois os indicadores de ineficiência como a reprovação e abandono trazem como consequência direta um custo financeiro a mais para o sistema, além de alimentar uma cultura de repetência e contribuir para a baixa auto-estima dos alunos. Segundo os técnicos do Banco Mundial - BIRD e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a cultura da repetência crônica no Brasil está intimamente associada a uma perspectiva errada de avaliação dos professores, que compreendem a reprovação como a necessária punição do aluno, como o critério de classificação mais correto para separar o bom estudante daquele que foi incapaz de aprender. Não se trata, pois, de buscar as causas da dificuldade de aprendizagem, mas de culpabilizar o aluno pelo seu insucesso, entendem aqueles técnicos.

O problema, porém, não tem como foco central, na perspectiva dessas agências multilaterais, o rendimento do aluno em si, pois a questão fundamental não é se o aluno foi aprovado ou reprovado, mas a qualidade da aprendizagem obtida. A queixa contra a cultura pedagógica da repetência tem como norte, de fato, uma lógica economicista, pois o combate à ineficiência do sistema permite fazer mais ações com a mesma quantidade de recursos ou até mesmo com menos recursos. Como veremos na seção acerca do financiamento do Ensino Médio, adiante, a melhoria da eficiência do sistema, em especial nas taxas de reprovação do Ensino Fundamental poderá resultar em recursos adicionais bastante expressivos para o Ensino Médio.

Os dados da Tabela 7 permitem comparar a evolução das taxas de eficiência do sistema cearense em comparação com a realidade brasileira e nordestina, no período imediatamente anterior à Reforma (de 1996 a 1999) e a ela posterior (de 1999 a 2003). No Brasil as taxas de aprovação melhoraram substancialmente de 1996 a 1999, passando 63,3% para 76,4%, aumento de pouco mais de 20% no período; já no período posterior à Reforma essas taxas não seguiram mais uma escala ascendente: estabilizaram e até sofreram uma pequena

queda no período, de aproximadamente 0,7%. O aumento da aprovação no Brasil está visivelmente associado à diminuição do abandono (queda de 45% no período), em outros termos, aos fatores que contribuíram para a permanência do aluno na sala de aula e, mais do que isso, para sua “permanência com êxito”. Obviamente que é possível questionar a qualidade dessa aprendizagem, dimensão a ser considerada ainda nesta sessão e ao longo deste trabalho, em especial quando confrontada com a realidade da escola.

Tabela 7: Taxas de rendimento: Brasil/Nordeste/Ceará - 1996 - 1999 - 2002

TAXAS DE RENDIMENTO	BRASIL			NORDESTE			CEARÁ		
	1996	1999	2002	1996	1999	2002	1996	1999	2002
APROVAÇÃO	63,3	76,4	75,9	62,4	75,7	75,1	75,9	80,5	77,4
REPROVAÇÃO	9,4	7,2	9,0	9,9	6,8	7,4	9,3	6,0	7,7
ABANDONO	27,3	16,4	15,1	27,7	17,5	17,5	14,9	13,5	14,9

FONTE: MEC/INEP/SEEC

Já a curva da eficiência do Ensino Médio cearense é ligeiramente melhor do que a brasileira, embora seu comportamento nos seis anos analisados tenha alguns aspectos semelhantes: por exemplo, o aumento de 6% nas taxas de aprovação no período anterior à Reforma e discreta queda no período posterior, de cerca de 4%. No entanto, o seu comportamento como um todo é diferente, pois os números de aprovação no Brasil estão associados à queda do abandono, enquanto que o sistema cearense praticamente manteve as mesmas taxas nos últimos seis anos. Estes dados não autorizam concluir, de forma peremptória, que houve uma queda da eficiência do Ensino Médio brasileiro após a Reforma e que esta não gerou nenhum impacto sobre a eficiência do sistema cearense, pois seria necessário observar os efeitos da Reforma sobre o sistema de ensino por um período mais longo. É importante, no entanto, ressaltar que os dados da ineficiência do sistema (reprovação e abandono) ainda são muito significativos (26,1%, no Brasil e 22,6%, no Ceará), gerando uma sobrecarga e maiores custos financeiros para o sistema de Ensino Médio.

As taxas de eficiência do sistema correspondem, em outras palavras, ao rendimento dos alunos na medida em que este reflete o processo de ensino e aprendizagem que levaram a sua avaliação e classificação como aluno aprovado, reprovado ou que abandonou o sistema. No entanto, medir a eficiência do processo de ensino apenas pelo resultado produzido não permite descrever os mecanismos que estão efetivamente atuando nesta realidade. Além de análises descritivas e qualitativas mais precisas, é importante

correlacionar os números da eficiência do sistema com aqueles que, em tese, refletem a produtividade do sistema e a qualidade do processo de ensino e de seus resultados.

A produtividade é por definição *strictu sensu* a capacidade de produzir, de originar através de qualquer atividade física ou mental um produto. Embora seja um conceito muito associado à esfera da produção econômica, é perfeitamente legítimo aplicá-lo a outras esferas da realidade social, sem necessariamente cair numa leitura tecnicista do quadro avaliado. Especificamente aplicado à realidade educacional, o conceito de produtividade é traduzido pelo MEC como aquele que possibilita descrever o comportamento do sistema, em termos de rendimento ao longo do tempo: parte-se de um tempo ideal de permanência naquele patamar de ensino e este tempo é comparado com aquele efetivamente obtido em anos ou número de séries concluídas (tempo médio esperado de permanência; número médio esperado de séries concluídas; taxa esperada de conclusão). Preferiu-se adotar aqui uma outra abordagem de produtividade, embora sem desconsiderar a perspectiva do MEC.

De fato, se as taxas de rendimento denotam a eficiência do sistema em um dado ano, o produto desta eficiência só se configurará no sistema no ano subsequente: as taxas de transição refletem, na verdade a produtividade do sistema na comparação com o ano anterior: o aprovado se tornará, em tese,

, o promovido; o reprovado, o repetente e o aluno que abandonou o sistema, o evadido. No entanto, a realidade não se configura desta forma, pois num dado ano o sistema dá acesso aos alunos que lhe demandam, inclusive aqueles aprovados, reprovados e que abandonaram o sistema em anos anteriores. É por esta razão que a ineficiência do sistema, num dado ano, deve ser comparada às taxas de produtividade ou transição que captam também a ineficiência dos anos anteriores.

Com os dados da Tabela 8 é possível comparar as taxas de eficiência ou rendimento com as taxas de produtividade ou transição do Ensino Médio brasileiro, nordestino e cearense, considerando-se também o ano de 2002 (último ano disponível no INEP). Inicialmente é possível verificar a seguinte realidade: enquanto as taxas de aprovação de um dado ano são muito aproximadas das taxas de promoção daquele mesmo ano, o mesmo fato não se verifica quando se comparam as taxas de reprovação e abandono com as taxas de repetência e evasão, respectivamente. No Brasil, as taxas de promoção praticamente se

estabilizaram de 1996 a 2002: um pequeno crescimento de cerca de 3% no período imediatamente anterior à Reforma, de 1996 a 1999, e o retorno ao patamar anterior, em 2002. Já as taxas de repetência equivalem a no mínimo o dobro das taxas de reprovação daquele ano, enquanto o inverso ocorre com as taxas de evasão e de abandono, pois a primeira chega a ser um quinto da taxa da segunda, embora em média seja equivalente a um terço daquela taxa. Este fenômeno é perfeitamente compreensível, visto que as taxas de abandono do ano anterior se juntam aos reprovados daquele ano e vão engrossar as taxas de repetência do ano subsequente.

Tabela 8. Taxas de transição: Brasil/Nordeste/Ceará - 1996 - 1999 - 2002

TAXAS DE TRANSIÇÃO	BRASIL			NORDESTE			CEARÁ		
	1996	1999	2002	1996	1999	2002	1996	1999	2002
PROMOÇÃO	72,2	74,5	72,2	68,5	73,7	72,7	73,5	76,1	77,4
REPETÊNCIA	22,6	18,6	20,2	23,3	19,9	19,3	21,5	15,0	14,0
EVASÃO	5,2	6,9	7,6	8,2	6,4	8,0	5,0	8,9	8,6

FONTE: MEC/INEP/SEEC

Conforme pode se verificar na Tabela 8, as taxas de repetência no país tiveram uma expressiva queda no período imediatamente anterior à Reforma de quase 18%, no entanto esta tendência não permaneceu no período posterior, de 1999 a 2002, quando a taxa cresceu quase 9%, chegando a 20,2% dos alunos matriculados. No entanto, a tendência nas quedas das taxas de repetência se manifesta claramente na Região Nordeste e, de forma ainda mais cristalina, no Ceará. No sistema de Ensino Médio cearense, a repetência vem caindo continuamente, apresentando uma queda de quase 35% no período de 1996 a 2002 e se distanciando neste quesito do perfil nacional: em 1999, as taxas cearenses eram quase 20% menores do que a média nacional, distância que aumentou em 2002, quando as taxas cearenses eram cerca de 30% menores do que a média do país.

Uma análise mais acurada da realidade educacional cearense, porém, não encontra na melhoria da qualidade do ensino da escola pública, responsável por mais de 80% da matrícula de Ensino Médio, uma justificativa plausível para esta brusca diminuição da repetência. Os números do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB apresentados a seguir e os depoimentos e dados coletados nas escolas de Ensino Médio não avalizam a melhoria da qualidade do Ensino Médio cearense que justificasse tão acentuada queda na repetência quando comparada às taxas nacionais. De fato, uma pesquisa mais acurada acerca da especificidade deste fenômeno precisaria ser realizada, inclusive para

identificar se as estratégias utilizadas pelo Estado são de fato apropriadas ou se apenas estão reduzindo artificialmente o fenômeno.

Já os dados refletidos pelas taxas de evasão do sistema de Ensino Médio cearense em muito se assemelham àqueles obtidos na comparação com a média nacional. No Ceará, esta evasão teve um forte crescimento no período imediatamente anterior à Reforma, cerca de 44%, mas estabilizou neste patamar médio de cerca de 9% de evasão e até apresentou uma leve queda em 2002, quando registrou 8,6% de evasão. Os números brasileiros também revelam um aumento da evasão: crescimento de 25% no período de 1996 a 1999 e de cerca de 9% quando se compara às taxas de 1999 com as de 2002. No entanto, na comparação do período total de 1996 a 2002, os números que refletem o crescimento da evasão no Ensino Médio brasileiro e cearense são praticamente iguais: crescimento de aproximadamente 42% tanto no Brasil como no Ceará.

Uma análise mais refinada das taxas de eficiência e produtividade precisaria considerar também a heterogeneidade destas taxas no interior do sistema, visto que o comportamento delas é diferente quando se consideram as diferentes séries daquele nível de ensino e as relações destes fenômenos com o Ensino Fundamental. Além disso, os números da escola pública diferem bastante daqueles apresentados pela escola particular. Os dados do ano 2000, na Tabela 9, permite visualizar esta heterogeneidade: quando se considera, por exemplo, o Ensino Fundamental cujas matrículas irão alimentar o Ensino Médio percebe-se claramente que o fenômeno da reprovação é inversamente proporcional ao fenômeno do abandono, à medida que cresce a série.

Já a reprovação tem seu pico na primeira série do Ensino Fundamental, quando atinge o percentual de 11,8%, e vai caindo progressivamente até atingir seu ponto mais baixo na oitava série quando totaliza 3,4% da matrícula. Em sentido inverso caminha o abandono: seu pico ocorre exatamente na oitava série, quando a escola já se torna terminal para parte da população. As taxas de ineficiência do sistema mantêm-se relativamente constantes em todo o sistema, pois nas séries em que as taxas de reprovação sofrem queda, aumentam, em contrapartida, as taxas de abandono.

A Tabela 9, por sua vez, permite verificar também que as taxas de transição revelaram um comportamento semelhante àquele das taxas de eficiência. O pico da repetência ocorre na

transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, na primeira série. As taxas caem quase pela metade na segunda e terceira séries e assim progressivamente, até atingirem um novo pico na oitava série quando volta a atingir o patamar de 20% da matrícula. A evasão, por sua vez tem um comportamento inverso: a taxa aumenta progressivamente até atingir impressionantes 30% na oitava série. Estes dados parecem indicar que a matrícula de alunos evadidos acompanha o perfil do abandono dos anos anteriores, mas numa proporção muito maior em termos de taxa de transição na oitava série (17,6% de abandono contra 31% de evasão). O significativo número de alunos evadidos na oitava série parece estar associado ao retorno dos alunos que abandonaram a escola não só no ano imediatamente anterior, mas durante todo o Ensino Fundamental.

Tabela 9. Taxas de rendimento escolar e de transição de fluxo escolar – Ceará – Ano 2000

Nível de Ensino/Indicador	Total	Série							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fundamental									
Taxas de Rendimento									
Aprovação	80,3	76,3	79,8	80,8	83,1	78,6	83,3	85,6	79,0
Reprovação	8,2	11,8	11,1	9,4	7,7	7,9	6,4	4,4	3,4
Abandono	11,5	11,9	9,1	9,8	9,2	13,5	10,3	10,0	17,6
Taxas de Transição									
Promoção	76,8	64,4	78,6	76,9	82,7	74,7	79,7	82,2	48,7
Repetência	19,8	34,6	19,2	19,0	13,1	20,0	13,6	12,1	20,3
Evasão	3,4	1,0	2,2	4,1	4,2	5,3	6,7	5,7	31,0
Médio									
Taxas de Rendimento									
Aprovação	81,3	75,4	81,9	89,0					
Reprovação	4,8	6,8	4,3	2,5					
Abandono	13,9	17,8	13,8	8,5					
Taxas de Transição									
Promoção	77,6	68,1	79,3	89,0					
Repetência	13,0	15,1	13,1	9,8					
Evasão	9,4	16,8	7,6	1,2					

Fonte: MEC/INEP

A análise do comportamento dessas taxas no Ensino Médio apresenta importantes diferenças: as taxas de ineficiência do sistema vão caindo progressivamente e não só as de reprovação; o mesmo ocorre com as taxas de produtividade, pois tanto a taxa de repetência como a taxa de evasão caem fortemente, em especial esta última, e não somente a taxa de repetência como ocorreu com o Ensino Fundamental. De fato, a primeira série do Ensino Médio é, claramente, o ano mais problemático, em especial na escola pública: tome-se

como parâmetro o ano de 2000 e é possível verificar os altos índices de abandono (17,8%), altas taxas de alunos repetentes (15,1%), assim como índice de retorno de alunos que abandonaram em séries anteriores (16,8%). Vencido o complicado primeiro ano do Ensino Médio, pode-se observar uma significativa melhora na eficiência do sistema (ela melhora em mais de 50%, quando cai de 24,6% no primeiro ano para 11% no terceiro ano) e na sua produtividade (com melhoria de quase 70%, já que a repetência e a evasão caem de aproximadamente 32% no primeiro ano para 11% no terceiro ano do Ensino Médio). Estes dados parecem apontar para o fato de que à medida que o aluno se aproxima da etapa final do Ensino Médio mais ele se sente motivado para continuar seus estudos, até porque a partir dessa etapa abre-se a perspectiva de continuidade desses estudos no nível superior ou de uma melhor colocação no mercado de trabalho.

É importante considerar, igualmente, que os números da Tabela 9 representam a média dos dois subsistemas: a escola particular e a escola pública. Conforme dados INEP para o ano 2000, há uma diferença substancial nos números destes subsistemas, em especial com relação às taxas de abandono: ele chega a ser cinco vezes maior na escola pública na primeira série do Ensino Médio (4,1% na escola particular contra 20,9% na escola pública); quatro vezes maior no segundo ano (3,7% na particular contra 16,5% na pública) e o dobro no terceiro ano (4% contra 9,9% da escola pública).

As taxas de eficiência e de produtividade do sistema permitem, em tese, objetivar em números os resultados da avaliação escolar, classificando os alunos em aprovados ou reprovados no final de um dado ano e em promovido, repetente ou evadido no ato da matrícula do ano subsequente. Esta classificação parte da pressuposição de que o processo avaliativo foi capaz de captar o desempenho correspondente do aluno em relação à série verificada, assim como o nível básico de aprendizagem compatível com aquela série. Em termos práticos, um ponto de corte é definido considerando-se o desempenho minimamente desejável para que um aluno seja aprovado ou reprovado, normalmente traduzido em uma nota (quantidade) ou em conceito (qualidade) ou pela combinação de ambos. O problema central é que, por diversos motivos específicos da realidade brasileira e cearense, os indicadores quantitativos espelhados pelas taxas de eficiência e produtividade do sistema não se traduzem necessariamente em alunos mais capazes, com as competências e habilidades correspondentes ao seu nível de ensino, como demonstram os testes de qualidade da educação introduzidos no Brasil em 1988, o SAEB.

O objetivo central do SAEB é avaliar diretamente, por meio de testes de múltipla escolha em amostra representativa da população, a qualidade da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio e, indiretamente, a própria eficiência do sistema de ensino traduzido nas taxas de aprovação e reprovação dos alunos. O sistema procura também investigar as causas que podem estar associadas aos resultados obtidos por meio da aplicação, junto aos alunos, de questionários socioeconômicos e, assim, verificar os fatores contextuais mais amplos associados ao desempenho apresentado por eles. Os fatores ligados ao contexto escolar são investigados mediante a aplicação de questionários junto a professores, diretores, turmas e escolas. Além de investigar as causas, estas informações permitem verificar, em tese, o grau de equidade na oferta educacional e nos resultados produzidos pelo sistema de ensino.

Os dados disponíveis do SAEB são do ano de 1995 a 2001, fato que inviabiliza uma comparação dos resultados obtidos antes e depois da Reforma. Além disso, estes testes de proficiência se limitam a avaliação de duas áreas, língua portuguesa e matemática, especificidade que limita a extensão dos seus resultados para as demais disciplinas ministradas no Ensino Médio. Porém, a dramaticidade dos números do SAEB que parece espelhar tanto a realidade brasileira como a cearense permite traduzir o tamanho do desafio que caberia à Reforma do Ensino Médio. Os dados de 2001, por exemplo, permite concluir que a situação dos concluintes do Ensino Médio, em termos da consolidação dos conhecimentos e habilidades definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM encontra-se muito abaixo da qualidade minimamente desejável para aquele patamar de ensino e, o que é mais grave, o desempenho vem apresentando queda progressiva tanto no Brasil como no Ceará, em especial nos últimos quatro anos.

Quando se considera o desempenho esperado para Língua Portuguesa, os dados de 2001 revelam que cerca de 42% dos estudantes brasileiros estão em estágio crítico (37,2%) ou muito crítico (4,92%)¹⁹ de aprendizagem e apenas 5% dos estudantes possuem um nível de

¹⁹ No caso do desempenho e Língua Portuguesa, o SAEB classifica o desempenho do aluno do Ensino Médio em quatro estágios, segundo uma escala previamente elaborada. O nível muito crítico equivalente aos conhecimentos e habilidades classificados na escala como de nível 1 ou 2, ou seja, alunos que não são leitores minimamente qualificados para aquele patamar de ensino, com um padrão compatível com o de um aluno da quarta série primária. Já o nível crítico corresponde aos níveis 3 ou 4 da escala do SAEB: o aluno nestes níveis não pode ser considerado ainda um bom leitor, pois só são capazes de ler e interpretar textos narrativos e informações simples. O terceiro estágio, por sua vez, corresponde ao padrão intermediário ou aos níveis 5 ou 6 na escala do SAEB: o aluno nesse padrão já desenvolveu algumas habilidades de leitura (é

competência considerado adequado. Neste último caso, eles demonstram conhecimentos e habilidades de leituras compatíveis com textos argumentativamente mais complexos e são capazes de relacionar adequadamente as teses e os argumentos em textos longos, estabelecendo relações correspondentes de causa e efeito, além de identificarem corretamente os efeitos de ironia ou humor em diversos tipos de textos, sentidos figurados e de expressões lingüísticas e de pontuação. A Tabela 10 apresenta os dados de 2001 para o Brasil e o Ceará:

Tabela 10. Percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – Brasil e Ceará - 2001

Estágio	Brasil	Ceará
Muito Crítico	4,92%	4,86%
Crítico	37,20%	42,86%
Intermediário	52,5%	48,91%
Adequado	5,34%	3,37%
Total	100,0%	100,0%

FONTE: NEC/INEP/DAEB

A comparação dos dados do Brasil com aqueles do Ceará revelam uma realidade ainda mais problemática no Ensino Médio cearense onde somente pouco mais de 3% dos alunos apresentam uma proficiência adequada para a terceira e última série daquele patamar de ensino. Os estudantes com desempenho crítico ou muito crítico chegam a 47,72% do total de alunos, 5,6 pontos a mais do que a média nacional ou 13% a mais do que aquela média. Embora as médias cearenses sejam, de fato, alarmantes, o mais grave é que se trata da segunda melhor média da Região Nordeste em termos de percentual de alunos em nível crítico ou muito crítico, só inferior às médias do Piauí²⁰.

Os dados de proficiência em matemática, conforme se pode aferir pela Tabela 11, ainda são mais alarmantes. Embora o desempenho adequado seja um pouco maior do que aquele observado em Língua Portuguesa quando se considera a realidade do Brasil e do Ceará,

capaz de ler e interpretar medianamente textos poéticos e dissertativo-argumentativos relativamente complexos, assim como textos de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais), mas ainda incompatíveis com o padrão de letramento da terceira série do ensino médio. Por fim, o padrão considerado adequado que corresponde aos níveis 7 ou 8 na escala do SAEB em que o aluno é já se demonstra um leitor competente e capaz de ler e interpretar textos mais complexos tanto de natureza literária, científica ou informacional.

²⁰ Para maiores detalhes ver o estudo do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP acerca dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB de 2001. Publicado em janeiro de 2004, o estudo denominava-se *Qualidade da Educação: uma leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Disponível em: <www.inep.gov.br.> Acesso em 04.02.2004.

com percentuais de 5,99% e 5,07%, respectivamente, a quantidade de alunos com um desempenho crítico ou muito crítico em Matemática é muito maior quando comparada com o desempenho em Língua Portuguesa: este percentual chega a quase 68% dos alunos no Brasil e, aproximadamente 75% dos alunos cearenses. Em outras palavras, dois terços dos estudantes brasileiros e três quartos dos estudantes do Ceará possuem nível de proficiência em Matemática equivalente ao desempenho de um estudante de até oitava série do Ensino Fundamental²¹.

Tabela 11. Percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Matemática – terceira série do Ensino Médio – Brasil e Ceará - 2001

Estágio	Brasil	Ceará
Muito Crítico	4,84%	7,93%
Crítico	62,60%	67,28%
Intermediário	26,57%	19,72%
Adequado	5,99%	5,07%
Total	100,0%	100,0%

FONTE: NEC/INEP/DAEB

Embora se possa questionar os fundamentos técnico-científicos e aspectos importantes da metodologia do SAEB, assim como o fato da avaliação se limitar a apenas duas disciplinas (Português e Matemática), é louvável verificar que a pesquisa também coleta dados importantes acerca do contexto e da realidade dos alunos e das escolas, fato que permite aventar hipóteses interessantes e consistentes sobre as possíveis causas da baixa qualidade do Ensino Médio brasileiro.

²¹ A escala de proficiência do SAEB para matemática tem algumas diferenças quando comparado àquela utilizada para Língua Portuguesa: embora o desempenho seja também classificado em quatro estágios, a equivalência entre os níveis é diferente. O nível muito crítico equivale aos conhecimentos e habilidades dos alunos que alcançam até o nível 3 da escala do SAEB, ou seja, alunos que são incapazes de responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a terceira série do ensino médio (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades de figuras geométricas planas e compreensão de outras funções). Já o nível crítico corresponde aos níveis 4 ou 5 da escala do SAEB: estes alunos já desenvolveram algumas habilidades elementares na interpretação de problemas matemáticos, embora não consigam transpor aquilo que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica (a construção, leitura e interpretação gráfica é ainda limitada; o aluno é ainda incapaz de utilizar as propriedades e características de figuras geométricas planas e de resolver problemas envolvendo funções logarítmicas e exponenciais). O terceiro estágio, por sua vez, corresponde ao padrão intermediário ou aos níveis 6 ou 7 na escala do SAEB: estes alunos já apresentam algumas habilidades necessárias à resolução de problemas. Eles fazem uso da linguagem matemática específica (reconhecem e utilizam alguns elementos da geometria analítica, equações com polinômios e operações com números complexos), embora tais conhecimentos sejam ainda insuficientes para o que, em tese, é exigido de um aluno da terceira série do ensino médio. Por fim, o padrão considerado adequado corresponde aos níveis 8, 9 ou 10 na escala do SAEB: estes alunos fazem uso correto da linguagem matemática específica e reconhecem e utilizam adequadamente os elementos da geometria analítica, equações polinomiais e com números complexos.

Segundo o INEP/SAEB, alguns dados relevantes coletados em 2001 ajudam a compreender parte do problema da qualidade da educação secundária ou do Ensino Médio do país. Considerando-se o contexto da realidade brasileira como um todo, é possível verificar pelos dados do INEP/SAEB²² que 76% dos alunos com desempenho “muito crítico” em português: *“estão matriculados no ensino noturno, 96% em escolas públicas, 48% conciliam trabalho e estudo e 84% têm idade acima da considerada ideal para a série. São filhos de mães com baixa escolaridade”*. A importância do contexto social se evidencia de forma mais clara ainda quando se compara o desempenho destes alunos com o dos estudantes cuja proficiência é considerada adequada. Neste caso os dados são praticamente opostos, conforme o mesmo estudo: *“76% estuda na rede privada de ensino, 89% freqüentam aulas no período diurno, 87% somente estudam e 84% não apresentam distorção idade-série. São filhos de mães de maior escolaridade: 80% delas têm, no mínimo, o Ensino Médio”*. Segundo o INEP/SAEB, no Ceará o desempenho do aluno que trabalha é ainda cerca de 5% inferior à média nacional. Tanto no Brasil como no Ceará, o fato de ter que conciliar as atividades de estudo e trabalho assinala, exatamente, a passagem do nível crítico de rendimento para o intermediário: o desempenho do aluno que trabalha é cerca de 10% inferior ao do aluno que não trabalha tanto no Brasil como no Ceará, o suficiente, porém para classificar a grande maioria dos que trabalham no nível crítico de aprendizagem.

Além dos fatores sociais, determinações oriundas da realidade da escola - embora seja impossível, na prática, dissociar ambas as realidades - estão intimamente associadas ao desempenho e à qualidade do ensino recebida pelo aluno. Segundo o INEP/SAEB, no Brasil, 66% dos estudantes com desempenho muito crítico em português, em 2001, já havia repetido o ano, sendo que um quarto deste percentual já tinha repetido o ano pelo menos três vezes. Esta correlação se verifica, obviamente, no Ceará, onde as taxas de repetência têm sido muito similares às aquelas apresentadas no país, conforme os dados da Tabela 8.

Um dos dados mais surpreendentes da pesquisa do INEP/SAEB, de 2001, foi a constatação de que a qualidade da educação no país e como não poderia deixar de ser diferente, no Ceará, vem em queda progressiva e preocupante desde 1995, quando o sistema de

²² Idem, ibidem, pág. 8.

avaliação foi sistematicamente aplicado em todo o país. Estes dados não permitem, no entanto, estabelecer uma correlação entre esta realidade e a incipiente Reforma do Ensino Médio.

O Figura 1 permite visualizar essa queda no Brasil, quando o desempenho médio dos alunos caiu de 290 (nível 5, intermediário) para 262,3 (nível 5, intermediário, mas próximo do limite para o nível crítico, abaixo de 250 pontos de proficiência). Esta queda progressiva de quase trinta pontos no desempenho dos alunos demonstra com clareza a queda na qualidade da educação medida pelo SAEB nos últimos seis anos, queda de cerca de 10% neste período.

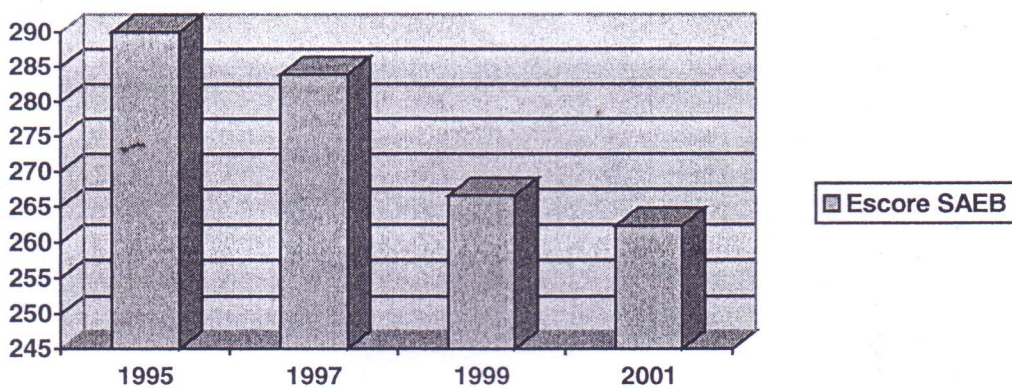


Figura 1 – Média de desempenho em Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio – Brasil – 1995/2001

Os dados da Figura 2, por sua vez, demonstram que esta tendência nacional também vem se revelando na realidade cearense, embora de forma menos acentuada, com uma queda de quatorze pontos no período. O ano de 1997 apresenta-se como um ano atípico, em que as médias cearenses de desempenho em Língua Portuguesa se apresentam muito semelhantes à média nacional. Preocupa, porém, o desempenho revelado nas duas últimas avaliações do SAEB, correspondentes ao período pós Reforma, em que se observa que estas médias estão se aproximando perigosamente do nível crítico de aprendizagem.

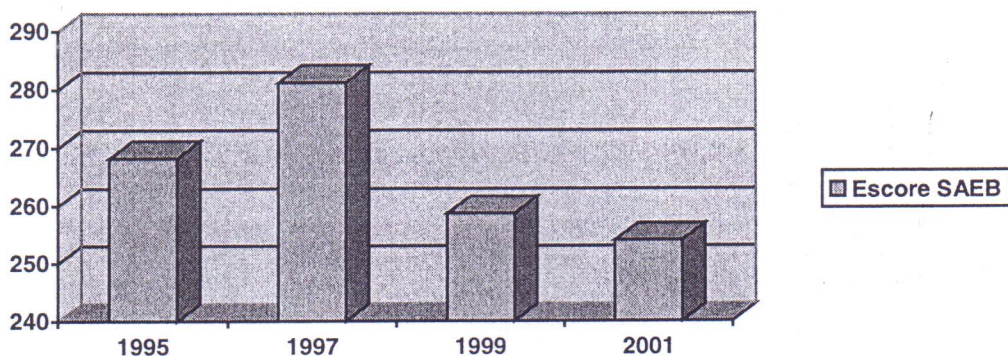


Figura 2 – Média de desempenho em Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio – Ceará – 1995/2001

A tendência decrescente no desempenho também se revela de forma muito semelhante em Matemática (Figura 3), embora esta queda seja muito menos acentuada quando comparada com o desempenho obtido em Língua Portuguesa (queda de 5 pontos no período, desconsiderando-se o ano de 1997, ou de cerca de 2%). Preocupa, porém, a tendência média de queda, até porque dois terços dos alunos que freqüentam o Ensino Médio, no Brasil, se enquadram nos níveis crítico e muito crítico de aprendizagem, equivalente a oitava série do Ensino Fundamental.

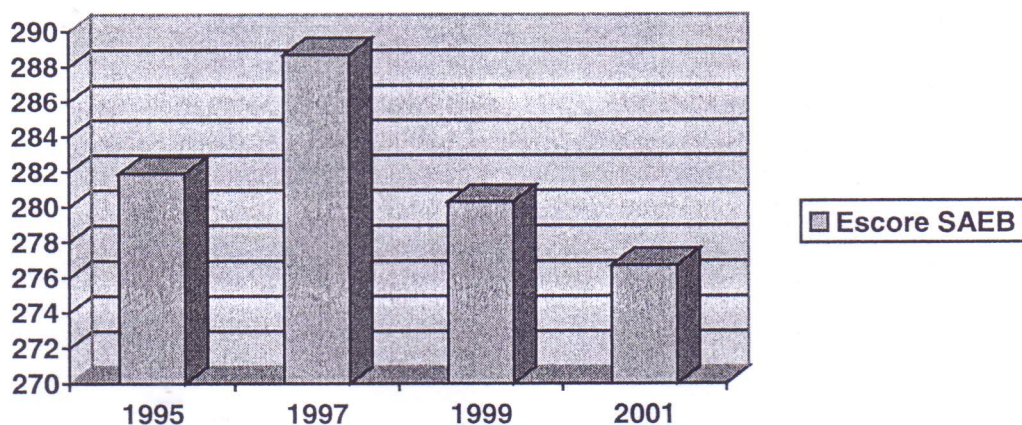


Figura 3 – Média de desempenho em Matemática na 3ª série do Ensino Médio – Brasil – 1995/2001

Os dados estatísticos cearenses (Figura 4), manifestam uma realidade muito semelhante à brasileira, mantendo-se, em média, cerca de 4% abaixo do desempenho nacional e revelando uma tendência de queda, em especial no período posterior à Reforma, embora

com uma queda muito discreta. Como o período observado, posterior a Reforma, é muito pequeno, apenas o futuro poderá confirmar se, de fato, se trata de uma tendência e se ela tem alguma correlação com os pressupostos da Reforma do Ensino Médio.

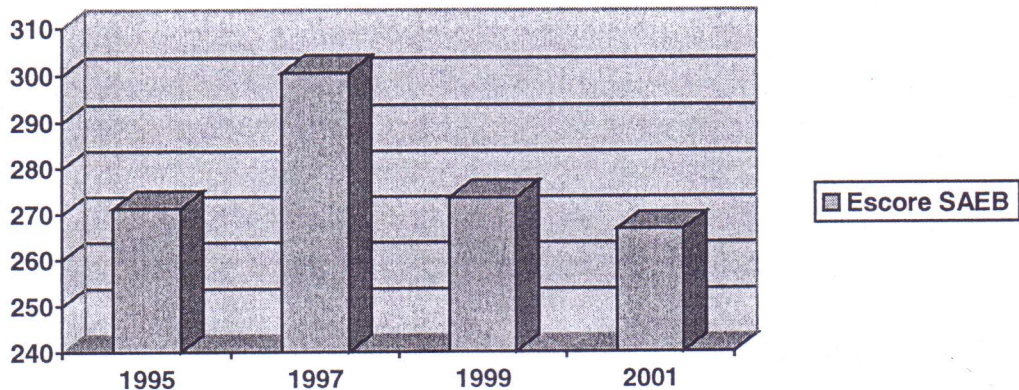


FIGURA 4 – Média de desempenho em Matemática na 3ª série do Ensino Médio – Ceará – 1995/2001

CAPÍTULO I: O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ATUAL CRISE DO CAPITAL

1.1. Crise do capital e crise do emprego

Segundo HARVEY (1994, p. 163), o único ponto de consenso entre os inúmeros teóricos que vêm estudando as transformações da realidade produtiva nos últimos anos é “*que alguma coisa significativa mudou no modo de funcionamento do capitalismo a partir de mais ou menos 1970*”. O ponto central da discussão, porém, entre os marxistas, é saber o que representam para a sociedade capitalista atual estas tão significativas mudanças. Tradicionalmente, a sociologia contemporânea, baseada no pensamento de Marx, tem identificado o processo de mudanças no sistema do capital como uma resposta às crises cíclicas inerentes ao seu modo de funcionamento e não como um resultado casual e natural da própria evolução da sociedade. A crise pode ser definida, em linhas gerais, como o colapso dos princípios e fundamentos que marcam o modo de funcionamento da sociedade capitalista de produção. Para Marx, as causas da crise no sistema do capital devem ser buscadas no modo de acumulação próprio do sistema capitalista de produção, cuja lei básica de funcionamento resulta na tendência decrescente das taxas de lucros. Esta tendência está associada ao avanço das forças produtivas combinado com a irracionalidade característica da concorrência entre os capitais.

É importante, no entanto, distinguir didaticamente, embora na prática elas se encontrem estreitamente associadas, entre as crises conjunturais ou colapsos parciais das crises gerais ou estruturais que atingem os princípios organizativos do sistema social e conduzem à transformação desta sociedade. As crises parciais estão associadas aos ciclos econômicos e elas são as faces mais visíveis do sistema capitalista de produção: elas envolvem surtos de crescimento e prosperidade aparentemente ilimitados acompanhados de declínio da atividade econômica e de “queima” de capital. Já as crises do segundo tipo resultam naquilo que MÉSZÁROS (2002) denominou de “ativação dos limites absolutos do capital”, em que os limites intrínsecos ou absolutos do sistema foram atingidos e não podem ser transcendidos sem que seus pressupostos básicos sejam transformados e, portanto, que seu modo de funcionamento e controle seja qualitativamente alterado. Nos seus termos:

“Quando esses limites são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida - em outras palavras, as “premissas” objetivas de sua prática - que normalmente circunscrevem a margem global de ajustes das práticas reprodutivas viáveis sob as circunstâncias existentes.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 216)

Para esse pensador, o quadro de “incontrolabilidade” que caracteriza o atual movimento do capital dá provas inequívocas de que o momento histórico atual corresponde a ativação dos limites estruturais do sistema do capital, numa crise crônica e profunda, cujo desfecho para a história da humanidade é totalmente imprevisível. Obviamente, entende MÉSZÁROS (2002), que o sistema do capital fará uso de todas as “armas” e subterfúgios para adiar o “momento da verdade”, no entanto os limites destas estratégias tendem a se reduzir com o agravamento da crise do capital.

Se a tese de Mézáros está correta, o debate sobre a crise do emprego e suas conseqüências para a inserção dos jovens no mundo do trabalho tem que ser referendado em termos da (própria crise do capital.) A proximidade dessa discussão com a Reforma do Ensino Médio justifica-se porque, em tese, no discurso governamental, a Reforma é colocada como a resposta necessária às modificações que vêm ocorrendo na base produtiva da sociedade e no mercado de trabalho. Diante destas mudanças, são exigidas novas qualificação do trabalhador, de modo a garantir à força de trabalho uma constante “empregabilidade”²³. Nesta perspectiva passa-se a creditar à educação um papel central na reconversão tecnológica, na melhoria do capital humano e na equalização social²⁴. Embora a tese do papel redentor da educação tenha sido forte e embasadamente criticada por educadores progressistas como FRIGOTTO (1995), ela encontrou na política oficial do governo FHC uma adesão entusiasmada.

²³ O conceito de empregabilidade ganhou grande visibilidade a partir da ascensão das idéias neoliberais que se tornaram hegemônicas no país a partir dos anos 90, última década do século XX. Ela corresponderia à concretização, na prática, do fim das relações estáveis de assalariamento, que estariam sendo substituídas por relações flexíveis de trabalho por tarefa, produto, projeto ou missão. A referência do emprego deixa de ser o contrato fixo baseada no pagamento de salário por uma determinada jornada de trabalho e passa a ser guiada por contratos flexíveis, sem vínculos empregatícios fixos entre patrões e empregados. Neste contexto, cabe ao próprio trabalhador investir, de forma permanente, na sua formação para o trabalho, de modo a garantir sua constante empregabilidade, tendo em vista que o mundo da produção está passado por mudanças igualmente constantes e cabe ao trabalhador se preparar e se adaptar a estas mudanças.

²⁴ O discurso governamental, como se pode depreender do discurso do então governo FHC, não associava o desemprego à crise do capital, mas a outros fatores como a globalização, o avanço tecnológico e a baixa qualificação da população.

De fato, na prática, não foram encontradas nos limites do sistema do capital, até porque não podem ser encontradas dentro destes limites, estratégias de resistência e superação das dramáticas conseqüências sobre a força de trabalho do avanço e do uso intensivo e quase indiscriminado das novas tecnologias, inclusive da informação, acoplada ao processo de desregulamentação do mercado de trabalho promovido pelo avanço do ideário neoliberal e pela globalização das forças do capital.

Três grandes teses procuram explicitar as causas do fenômeno do desemprego: a tese da globalização, a da reestruturação produtiva e a da desqualificação da força de trabalho. No entanto, no interior de cada tese as posições dos vários estudiosos não são homogêneas, assim como há divergência quanto à natureza desse fenômeno. A discussão é ampla e profunda com leituras as mais divergentes em várias áreas das ciências humanas.

Para alguns teóricos da sociologia da educação inspirados na tradição marxista, o desemprego atual reflete um fenômeno estrutural, enquanto expressão de uma necessidade do capital em crise, visto que é uma decorrência dessa crise mais ampla do capital²⁵. Já para outros teóricos e pesquisadores dessa área, trata-se de um fenômeno apenas conjuntural²⁶, que não compromete, em essência, o modo de funcionamento atual de nossa sociedade. Numa tentativa de inter-relacionar as três teses, buscou-se estabelecer uma articulação entre essas teses atuais sobre o desemprego e o clássico conceito marxista de Exército Industrial de Reserva (EIR)²⁷. A partir dessa discussão mais ampla, foi possível estabelecer alguns nexos entre o desemprego e a nova realidade da educação secundária no Brasil, numa primeira tentativa de situar a realidade do Ensino Médio num contexto mais estrutural da realidade do capitalismo atual.

A primeira tese sobre o desemprego aponta o fenômeno da globalização recente como a grande causa de sua explosão nas suas dimensões atualmente verificadas. Embora não seja um fato recente, as características da globalização contemporânea (em contraposição, por exemplo, à existente no império inglês, do final do século XIX) permitem descrevê-la

²⁵ Na sociologia da educação brasileira, esta perspectiva é defendida por teóricos como Frigotto (1993), Antunes (1999), entre outros, embora não se trate de uma leitura homogênea mesmo entre estes estudiosos.

²⁶ Há um grupo de autores brasileiros considerados mais “conservadores” que não vêm nessas mudanças nenhum sintoma claro de um processo de agudização da crise do sistema capitalista de produção. Podemos destacar neste grupo, teóricos como Paiva (1991), Mello (1995) e Castro (1997), entre tantos outros.

²⁷ Mészáros (2002) prefere categorizar o EIR contemporâneo como trabalho supérfluo e, assim, descrever com mais precisão o atual contexto da crise do trabalho abstrato.

como um fenômeno estreitamente associado ao extraordinário desenvolvimento do moderno sistema capitalista de produção. A maior liberalização da economia, a abertura ampla dos mercados e a desregulamentação financeira têm favorecido as economias mais desenvolvidas²⁸, conforme dados da Organização das Nações Unidas - ONU. As desigualdades no mundo estão se ampliando, assim como a concentração de capitais. Tal realidade tem repercussões claras na divisão mundial da força de trabalho. Para alguns autores como CHESNAIS (1996), a marca da globalização atual, por ele denominada de mundialização, é a financeirização da economia, ou seja, o domínio da atividade de intermediação de capital sobre a atividade propriamente produtiva.

A globalização atual tem dois efeitos centrais: se por um lado maximiza as oportunidades do capital em função de sua mobilidade, por outro, a financeirização crescente de grande massa de capitais e o avanço tecnológico parecem estar apontando para uma implosiva crise de superprodução. Neste sentido, fatos como a instabilidade nas bolsas de valores, a crise asiática dos anos 90, e mais recentemente a "exuberância irracional" das ações no mercado americano e a explosão dessa bolha especulativa são sintomas dessa crise, embora até agora não haja dados seguros para considerar que o sistema capitalista mundial entrou em depressão crônica característica das crises de superacumulação.

É importante ressaltar, no entanto, que o processo de globalização não se restringe apenas ao aspecto financeiro, mas vem atingindo o próprio processo de produção como demonstra a transferência de plantas industriais inteiras para países menos desenvolvidos e de mão-de-obra mais barata. A globalização também tem provocado uma série de mudanças importantes na distribuição internacional de trabalho, com fortes impactos sobre o emprego. O processo de desregulamentação do trabalho que vem se intensificando com a globalização tem penalizado de forma mais severa as economias de base industrial e tecnológicas frágeis e mais dependentes como a brasileira, aumentando as desigualdades e precarizando ainda mais a força de trabalho.

O efeito da globalização não é uniforme sobre a economia mundial. Inúmeros fatores podem afetar suas conseqüências, dentre os quais se destaca o tipo de inserção de cada país

²⁸ Dados de 1999 coletados pela ONU demonstram que a crise econômica e a globalização têm contribuído para o aumento das desigualdades no mundo. Conforme Folha de São Paulo. "Crise eleva desigualdades no mundo". Folha Dinheiro, segundo caderno, p. 1, 21.09.99.

no mercado globalizado. É evidente que uma política de abertura comercial indiscriminada pode resultar em uma "importação de empregos". A questão não é, porém, o grau de abertura comercial que faz um país, mas é mais ampla, pois diz respeito à forma como cada país se insere no mundo globalizado e seu "poder de fogo" na competição intercapitalista. Como os efeitos não são homogêneos, pois não se vive em uma economia planetária em concorrência perfeita, é logicamente insuficiente atribuir centralmente à globalização as causas do desemprego, em especial nos países centrais, maiores beneficiários do fenômeno.

O avanço tecnológico extraordinário e a reconversão produtiva observados, em especial, no século XX, são considerados por muitos teóricos como os grandes responsáveis pelo declínio inevitável dos níveis de emprego na economia mundial. A introdução de novas tecnologias, de novas máquinas, da informática, da automação e da robótica no processo produtivo provocou uma verdadeira revolução na produtividade do trabalho e, como consequência direta, um forte impacto sobre os níveis de emprego. MARX (1989) ao analisar as consequências do avanço tecnológico nos *Grundrisse* avalia esse movimento como inerente a própria lógica do sistema capitalista de produção: "(...) *o capital tende, necessariamente, a aumentar as forças produtivas e a diminuir ao máximo o trabalho necessário.*" Essa tendência de revolucionar constantemente os meios de produção atinge o seu auge no desenvolvimento da grande indústria em que o trabalho objetivado na forma de capital fixo se apropria do trabalho vivo e o domina ativamente no processo de produção real.

Como consequência direta desse movimento, o trabalho direto e necessário perde cada vez mais sua expressão quando comparado ao poder e a força da maquinaria: "*o processo de produção deixa de ser um processo de trabalho, no sentido em que o trabalho se constituiria a sua unidade dominante. (...) o trabalho aparece apenas como corpo consciente, sob a forma de alguns trabalhadores vivos.*" (MARX, 1989). O avanço tecnológico produz, assim, três impactos importantes sobre o processo produtivo: o aumento da produtividade do trabalho; a diminuição do trabalho vivo, direto e necessário e a promoção da ciência como a principal força produtiva. Na produção em série, típica da maquinaria, é eliminada a relação direta entre o produtor e o produto, logo o valor de uso

imediatamente da força de trabalho é progressivamente eliminado. A utilidade do produto é uma simples condição para o valor de troca, é a expressão da riqueza objetivada. O trabalho objetivado na maquinaria não é um simples instrumento de trabalho, mas se torna pouco a pouco na própria força produtiva e na própria face do capital. Significa a transformação dos meios de trabalho tradicionais em meios adequados à produção do valor: “(...) a *acumulação do saber, da habilidade, bem como de todas as forças produtivas gerais do cérebro social, são então absorvidas no capital que se opõe ao trabalho.*” (MARX, 1989). É por isso que a ciência se torna, a partir de então, numa propriedade do capital, do capital fixo, pois entra no processo de trabalho como produção efetiva.

Nesse quadro o processo produtivo vai se tornando cada vez mais independente da habilidade do trabalhador e cada vez mais dependente da aplicação tecnológica e da ciência. A transformação do valor em capital vai se tornando cada vez mais independente do trabalho imediato e cada vez mais dependente do próprio desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, é exatamente tal processo que ativa a contradição central do sistema do capital e que pode operar sua própria dissolução: pois no capitalismo o tempo de trabalho, simples quantidade de trabalho, é o único princípio determinante para a criação de mais valor. Ora se o trabalho imediato deixou de ser o elemento determinante da produção e da criação de valores de uso, riqueza social, ele passou a ser dispensável? Se seu papel agora é ínfimo e subalterno à tecnologia, à atividade científica em geral e à organização social, sua centralidade pode, então, ser eliminada?

Eis o problema. O capital fixo, as máquinas e autômatos podem produzir riqueza enquanto valores de uso, mas não podem transmitir aos meios de produção mais valor sem a presença do trabalho humano. O capital fixo só pode transmitir ao produto o trabalho objetivado nele contido e não valor novo. No entanto, o mais valor pode ser obtido pelo aumento da taxa de sobretrabalho em relação ao trabalho necessário. Neste sentido, a introdução de novas máquinas não pode resultar em menos trabalho para os trabalhadores que permanecem no emprego, mas ao contrário, resultará numa intensificação e piores condições no processo de trabalho. Ou seja, como o sistema precisa submeter toda a produção à lógica do valor, o resultado do trabalho obtido é superior ao trabalho necessário, gerando uma sobreprodução. É exatamente essa sobreprodução que irá gerar na esfera da circulação a queda tendencial nas taxas de lucro e, logicamente, a crise no sistema do capital.

Tal fato se concretiza porque a taxa de lucro é uma relação entre a taxa de exploração do trabalho ou taxa de mais valia e os meios utilizados no processo produtivo ou composição orgânica do capital. Se a composição orgânica aumenta em função do aumento do capital fixo numa proporção maior do que o capital variável ali empregado, a taxa de mais valia a ele diretamente ligada tem que subir em igual proporção. Quanto maior é a composição orgânica do capital, maior deverá ser a taxa de exploração. Como destaca ROSDOLSKY (2001):

“(...) A taxa de lucro evolui em relação inversa ao valor do capital, mas o lucro total evolui em relação direta com ele. Essa tese é verdadeira apenas para um estágio restrito do desenvolvimento da força produtiva do capital ou do trabalho. Um capital de 100 com um lucro de 10% rende um lucro total menor que um capital de 1.000 com um lucro de 2%. No primeiro caso, a soma é 10, no segundo caso é 20; ou seja, a massa de lucros do capital maior é o dobro daquela obtida pelo capital menor, embora a taxa de lucro do capital menor seja cinco vezes maior do que a do outro capital. Mas, se a taxa de lucro do capital maior fosse de 1%, seu lucro total seria 10, igual ao do capital cinco vezes menor...”

Em outras palavras, quanto maior é o capital fixo empregado maior deverá ser a taxa de mais valia ou de sobretrabalho para que a taxa de lucro não seja comprometida. Neste sentido, “(...) o desenvolvimento das forças produtivas motivado pelo próprio capital em seu processo histórico, uma vez atingido um certo ponto, anula a auto-valorização do capital ao invés de propiciá-la.” (MARX, 1989).

Em síntese, para MARX é ilusão supor que o avanço tecnológico irá levar à diminuição do tempo de trabalho e tornar o trabalho mais fácil. Ao contrário, a introdução de novas máquinas ocorre exatamente quando há mão-de-obra em excesso, pois a simplificação do trabalho produzida pela maquinaria permitirá a necessária exploração do sobretrabalho dos trabalhadores que são aproveitados no processo produtivo. Obviamente que o processo só ganha essa direção porque capitaneado pela lógica do capital que submete as forças da ciência, da natureza e o tempo de trabalho necessário à bitola estreita da valorização do valor.

Esse quadro demonstra, por sua vez, que é um erro considerar a reestruturação produtiva como resultante de um anônimo, irreversível e inescapável determinismo tecnológico a

partir do qual o desemprego é, simplesmente, uma consequência indesejável. É preciso considerar, igualmente, a luta de classes: pelo lado das elites a reconversão produtiva tem sido utilizada econômica e politicamente para acuar a classe trabalhadora, alimentar a produção desnecessária e manter intacto o atual sistema de acumulação, bloqueando, inclusive, todas as iniciativas que beneficiem a classe trabalhadora e a sociedade com o desenvolvimento das forças produtivas; pelo lado dos trabalhadores o questionamento e a resistência ao avanço tecnológico não é simplesmente passiva e de adaptação às imposições do capital, mas existem forças sociais organizadas que continuam lutando para romper com a lógica do valor.

A terceira tese que objetiva explicar o desemprego é a da desqualificação da força de trabalho. Trata-se, na verdade, de um discurso ideológico cujo fim central é inverter a causa pelo efeito, culpabilizando e penalizando os trabalhadores pela própria crise do sistema do capital: No caso específico do Brasil tem sido corrente no discurso do governo e do empresariado que as altas taxas de desemprego no país podem ser explicadas em boa parte pela baixa qualificação da população. Em alguns setores, haveria disponibilidade de empregos ou se faz necessária a contratação de trabalhadores de outras regiões ou até de outros países. Os indicadores educacionais, em particular, das regiões Norte e Nordeste, parecem corroborar com essa afirmação, visto que a grande maioria dessas populações possui no máximo até quatro anos de escolaridade formal. No entanto, mesmo em países desenvolvidos a maior parte dos empregos é ainda de perfil de baixa tecnologia (equivalente, no nosso caso, ao Ensino Médio ou ao ensino técnico profissionalizante).

Mesmo que se considere o ponto de vista do sistema do capital e do mercado, restaria, então, o seguinte dilema: se o problema é de qualificação, porque mesmo trabalhadores qualificados ficam desempregados? Ou ainda, se todos os trabalhadores fossem qualificados ou mesmo re-qualificados, haveria emprego para todos? Como é possível para o mercado ter clareza do tipo de qualificação que ele quer se este mercado está em constante mutação? Qual o ponto ótimo entre um trabalhador genericamente qualificado, flexível e empregável e as necessidades específicas das empresas?

Dados recentes do IBGE, por exemplo, evidenciam que com relação ao perfil da PEA, no Brasil, não há uma relação tão direta e linear entre qualificação e emprego: existe alto desemprego não só entre os trabalhadores com até quatro anos de escolaridade, mas

também entre aqueles com mais de onze anos de escolaridade. Por surpreendente que possa parecer, no caso específico da realidade nacional, a maior quantidade de trabalhadores empregados está na faixa entre cinco e onze anos de escolaridade, equivalente ao nosso Ensino Médio ou Técnico Profissional²⁹.

Há, portanto, muitas dúvidas, embora não se possa desconsiderar de nenhuma forma o núcleo do raciocínio: de fato um dos problemas sérios do país, que limita sua competitividade e produtividade, pelo menos na perspectiva intercapitalista, é a baixa qualificação de sua força de trabalho, no entanto é limitado considerá-la isoladamente como a causa central do desemprego. Aliás, se os índices oficiais de desemprego no país não considerassem os trabalhadores informais e de baixa qualificação como “empregados” não seriam publicados, de tão alarmantes.

As três grandes teses que procuram explicar o fenômeno do desemprego, aqui rapidamente expostas, podem levar a análise a assumir um risco ainda maior: o de um determinismo natural e mecânico do qual não há saída possível. Esse processo de naturalização das causas dos fenômenos é particularmente visível na análise da reestruturação produtiva. Diante da crise do capitalismo atual, o capital tende a investir maciçamente na introdução de novas tecnologias (capital fixo), que por sua própria natureza são poupadoras de mão-de-obra, fato que tende a tornar o fenômeno do desemprego cada vez mais irreversível e mais grave. RIFKIN (1995)³⁰, cujo título do livro já coloca claramente os termos da questão – “O Fim dos Empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho” -, parece não ver outra saída para a questão das novas tecnologias senão pelo deslocamento da força de trabalho para o terceiro setor da economia através de um novo pacto entre o capital e o trabalho. Destaque-se, que o terceiro setor, nesta perceptiva, não se restringe à área de serviços, mas corresponderia ao trabalho social do governo e das organizações (trabalho voluntário e serviços comunitários devidamente “remunerados”).

²⁹ Conforme dados do IBGE na pesquisa de ocupação mensal de março de 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15.06.04.

³⁰ Após o diagnóstico que se estende por longos quatorze capítulos, RIFKIN (1995) nos brinda com as saídas possíveis na quinta e última parte do seu livro (capítulos 15 a 18), onde merecem destaque as propostas de um novo contrato social e de investimento no terceiro setor “produtivo” (economia social) como as saídas possíveis para a crise.

À naturalização da tese do declínio inevitável dos níveis de emprego em função da reestruturação produtiva, as análises atuais colam quase que automaticamente e de forma igualmente naturalizadora, uma segunda tese: a reestruturação não só tem exigido novas qualificações da força de trabalho como também tem produzido uma diferenciação crescente (heterogeneidade) no seio da classe trabalhadora através da diminuição galopante do operariado fabril, da diminuição dos empregos estáveis, do aumento do trabalho informal e crescimento do setor de serviços, entre outros fenômenos do mundo do trabalho. Tal realidade explicaria vários fatos do quadro atual: a crise do movimento sindical, o arrefecimento da luta de classes e até mesmo, no extremo, a perda da centralidade do trabalho como condição básica de sobrevivência e na determinação da identidade do sujeito. Tal quadro teria sido agravado pelo fenômeno da globalização que tem possibilitado a aceleração dos ciclos do capital, a expansão das novas tecnologias para regiões “virgens”, inclusive as novas tecnologias da comunicação, a financeirização da economia, entre outros fenômenos.

MENELEU NETO (1996), em contraposição às teses “naturalistas” e às determinações automáticas e mecânicas da reestruturação produtiva, do fim da centralidade do trabalho e da globalização, argumenta corretamente que tais teses não colocam em relevo os principais sujeitos da ação (na verdade, sujeitos assujeitados) no sistema capitalista de produção, o capital e o trabalho, na forma histórica e dinâmica da luta de classes, em termos da configuração que ela assume nos dias de hoje. Antes de representarem a negação dessa luta, ou a expressão da superação do conflito, os fatos da crise apontam, ao contrário, para um acirramento mais intenso do conflito, analisa ele.

O aumento do desemprego e, portanto, do Exército Industrial de Reserva (EIR), após a crise do Estado de Bem-Estar Social europeu e americano (*Welfare State*) nos anos 70, teria sido uma vingança do mercado contra as políticas econômicas keynesianas que marcaram aquele período? A realidade, mais forte que tais políticas teria ressuscitado o “desemprego necessário” e a “taxa natural de desemprego”? Ou teria sido o resultado deliberado das políticas econômicas neoliberais de desregulamentação do trabalho que dominou os estados-nações a partir dos anos 70?

Antes de ser uma consequência, o aumento do EIR pode ser, de fato, a causa que explica ou esclarece melhor muitas das teses que explicam a crise atual, argumenta Meneleu Neto.

Até porque a naturalização da tese do determinismo tecnológico não é um dado inocente, visto que o sistema permanece capitalista, logo se mantém o conflito entre o capital e o trabalho a ele inerente. Desta forma, a insistência do capital em reforçar a tese do determinismo tecnológico, que, em seu bojo, aponta para a tese do fim do operariado fabril, dos sindicatos e da luta de classe, demonstra, ao contrário, seu caráter ideológico, já que, em sentido inverso, o seu objetivo é de combater a resistência sindical e dos movimentos sociais organizados. O reforço desta ideologia coincide com as transformações econômicas e sociais que, no cenário dessa luta entre classes, foram acionadas pelos sujeitos da ação do sistema do capital para fazer frente à crise que se acirrou a partir dos anos 70 (implosão do modelo taylorista-fordista keynesiano de regulação e acumulação, aumento na concorrência intercapitalista, queda progressiva nas taxas de lucro e financeirização da economia, entre outros fatores).

Deste modo, defende MENELEU NETO (1996), se as recentes modificações na base do sistema capitalista acarretaram, entre outros efeitos, o aumento do desemprego (nos termos marxistas, do Exército Industrial de Reserva – EIR), logo é fundamental analisar de modo mais profundo os nexos entre o desemprego, a crise do capital e as políticas neoliberais que vêm acompanhando o metabolismo do sistema nos últimos trinta anos. De fato, do ponto de vista marxista, a manipulação o EIR foi a grande arma utilizada pelo capital, em especial no século XIX, para regular o salário dos trabalhadores. A expansão do EIR tinha como objetivo direto a obtenção da queda dos salários reais dos trabalhadores, e sua contração, ao contrário, coincidia com a expansão da própria atividade capitalista, podendo levar ao aumento dos salários reais. No entanto, o tamanho do EIR não é função apenas dos movimentos do mercado e da determinação do capital: ao contrário, seu verdadeiro motor é a luta de classe e não os automatismos do mercado. Além disso, é necessário considerar o importante papel exercido pelo Estado moderno nesse contexto. A questão central, porém, é de outra natureza: a reposição do EIR, no contexto atual, ocorre em condições muito diferentes daquelas analisadas por Marx (como deveríamos chamar hoje, Exército de Reserva de Serviços?). Logo, é fundamental para a análise atual, repensar o conceito de EIR à luz de algumas determinações inexistentes à época de Marx, embora, grosso modo, as conseqüências do avanço tecnológico tenham sido, de fato, antevistas e analisadas por Marx em os *Gundrisse*.

O quadro da crise atual do capital, que vem se verificando nos últimos trinta anos, está no centro dos debates atuais e já foi amplamente descrito por inúmeros analistas, mas parece haver consenso quanto a algumas de suas determinações mais gerais. No plano político merecem destaque as importantes mudanças na ação do Estado, em especial nos países centrais, com ascensão do ideário neoliberal (crise do modelo de Estado-de-Bem-Estar-Social ou *Welfare State*) e a derrocada do socialismo real. No plano econômico emerge uma profunda crise no modelo keynesiano taylorista-fordista de regulação, com o surgimento de novas formas de gestão da produção como o toyotismo japonês; aumento da concorrência intercapitalista, introdução de novas tecnologias na produção e financeirização da economia. No plano político e econômico ressurgem com força as políticas monetaristas de controle da inflação. A reação do Estado e do grande capital só poderia estar, desta forma, associada a sintomas mais profundos: a crise do modelo fordista é na verdade uma crise de rentabilidade, de queda crescente na taxa de lucro das corporações; a crise do Estado e sua política de controle da inflação denunciam os limites da ação econômica do Estado nos marcos do capitalismo (capacidade de endividamento, de controle monetário e fiscal e de provimento de bens sociais).

De fato, a pergunta central seria: quais condições reais ensejaram a queda na taxa de lucro do modo de regulação keynesiano-fordista? Em primeiro lugar a expansão do EIR no contexto do fordismo torna-se, no primeiro momento, interessante para o sistema. Como nos lembra HARVEY (1994), o modelo keynesiano taylorista-fordista de regulação é resultado de uma aliança entre o grande capital das corporações, as confederações de trabalhadores e a intervenção do Estado no provimento de bens sociais (*Welfare State*). Porém tal aliança não ocorre sem tensões: os trabalhadores tiveram que suportar um ritmo mais frenético de trabalho e um aumento de produtividade; o capital teve que compatibilizar as taxas de lucro com o aumento do salário real e o Estado teve que racionalizar seus gastos e capacidade arrecadadora para fazer frente as suas novas atribuições.

Como destaca MENELEU NETO (1996), no primeiro momento do fordismo o salário real cresceu, mas em termos do gasto do capital como um todo, o dispêndio com salários caiu, visto que o Estado bancou parte dos salários pela oferta de serviços na forma de bens sociais. Formou-se, assim, um “ciclo perfeito” de expansão capitalista: aumento de consumo, maior produtividade e pleno emprego. No entanto, esse movimento não pode ser

contínuo: há vários pontos de inflexão nessa aliança, inclusive a possibilidade de se combinar indefinidamente o aumento de EIR sem prejuízo das taxas de lucro do capital. Ora, é exatamente a partir dos anos sessenta que o modo de regulação fordista começa a ter problemas que passam a minar a tão bem sucedida “tríplice aliança”: estagnação ou queda nos salários reais pelo lado dos trabalhadores; um forte endividamento por parte do Estado intervencionista e queda mais acentuada na taxa de lucros dos capitais.

A saída metabólica do sistema do capital, em certa medida apoiada pelo Estado é a de aumentar a composição orgânica do capital pelo investimento maciço em novas tecnologias (controle automático da produção, micro-eletrônica, robótica, telemática, entre outras); investir em novas formas de gestão da força de trabalho e de recomposição de tarefas, a exemplo do toyotismo japonês, reengenharia americana, lean production alemão; globalizar a produção e o livre movimento financeiro dos capitais; associar o capital produtivo ao financeiro e especulativo; remover o poder sindical pela desregulamentação legal do mercado de trabalho; viabilizar um acesso mais direto ao fundo público através de incentivos diretos e privatização; diminuir o tempo de rotação do capital pela combinação de novas tecnologias, financeirização e movimento livre de capitais (globalização), entre outras saídas.

De fato, o modo de regulação taylorista-fordista continha em seu bojo algumas dificuldades para o capital que logo se revelaram: com o passar do tempo o ritmo de acumulação deixou de ser contínuo e começou a perder autonomia, agora preso aos termos da aliança entre o capital, o trabalho e o Estado; a própria relação direta entre o capital, o Estado e o trabalho perdeu autonomia e flexibilidade e o tamanho de EIR deixou de ser determinado pelas “forças de mercado”. Contraditoriamente, a maior liberalidade do momento atual surge a partir de uma série de políticas deliberadas de controle do EIR: o conjunto de saídas anteriormente enumeradas permitiu o controle do EIR e do desemprego estrutural como um movimento deliberado e externo de controle do capital sobre o trabalho, avalizado agora pelo Estado neoliberal. Em outras palavras, argumenta MENELEU NETO (1996), o tamanho do EIR deixou de ser determinado pelo movimento autônomo dos capitais e pelas forças de mercado e passou a ser contraditoriamente uma externalidade ao movimento autônomo do capital: enquanto uma política do capital associado ao Estado ela passa a ser o pressuposto e não a consequência da acumulação do capital, numa espécie de reposição invertida do EIR.

Um exemplo claro desta tendência pode ser verificado com muita clareza na era Thatcher, estratégia vastamente repetida desde então. Ali pode se verificar com clareza que a resistência sindical e da classe operária era o grande empecilho às políticas neoliberais de renovação conservadora da economia como destaca um importante assessor econômico de Mrs. Thatcher à época. Desta forma a ação do Estado se torna naquele momento determinante:

“(...) Allan Budd, professor de Economia da *London Business School* e antigo assessor de Mrs. Thatcher, deixou claro que, por trás dessas iniciativas, havia uma estratégia política muito séria. Falando a respeito das ações governamentais durante a década de oitenta, ele afirmou o seguinte: “aumentar o desemprego foi uma maneira muito conveniente de reduzir a força da classe operária [...] o que se procurou forjar – para falar numa linguagem marxista – foi uma crise no capitalismo, que repôs o exército industrial de reserva e permitiu aos capitalistas a obtenção de grandes lucros daí por diante.” (MENELEU NETO, 1996)

DESEMPREGO
SERVA LUCRO?

Da mesma forma, políticas monetaristas de controle da inflação (menos inflação e mais desemprego) tem sido a grande tônica das políticas estatais dos anos oitenta para cá (no Brasil esta configuração aparece com clareza a partir do Plano Real). Há, portanto, um casamento de intenções políticas, em especial das políticas neoliberais tão onipresentes no momento em que vivemos, e as determinações diretamente emanadas do contexto da realidade produtiva, onde se observam importantes modificações não só na forma de produzir as mercadorias como na forma de gerir a força de trabalho. Essa atmosfera político-econômica favorável ao capital (controle da inflação, desemprego em massa) torna o controle sobre o ritmo de trabalho ainda mais forte por parte do capital e demonstra, assim, o predomínio da luta de classes no momento político atual, em contraponto a exclusividade das determinações econômicas do EIR a partir do automatismo do mercado.

Há, portanto, uma clara vinculação entre a crise do capital e o mundo do trabalho seja na forma específica do desemprego ou de uma forma em geral, no modo como os trabalhadores e os futuros trabalhadores são atingidos por esta crise. Obviamente que as profundas mudanças que este processo enseja começam a produzir efeitos sobre a escola e a realidade da educação, *locus* privilegiado de formação dos sujeitos sociais, inclusive dos trabalhadores. A crise do sistema do capital conseqüentemente resulta em crise na

sociedade. Não é por acaso que o Estado, enquanto mediador das relações sociais, é chamado, exatamente neste momento, para proceder aos ajustes e reformas na sociedade necessários ao seu “equilíbrio”. Na seção seguinte, discutiremos a importância e o papel do Estado e dos fundos públicos no embate e no jogo das diferentes forças sociais, função essa que se torna ainda mais importante nos momentos de crise e de reforma.

1.2. O Estado e o papel do fundo público no financiamento de anti-mercadorias sociais: uma reflexão crítica a partir de Oliveira e Habermas

As discussões sobre o fundo público têm despertado o interesse de inúmeros teóricos da educação e áreas afins por dois motivos básicos. Em primeiro lugar, porque, segundo alguns autores, o fortalecimento dos fundos públicos alterou as relações econômicas e sociais analisadas por Marx, com significativas repercussões sobre a teoria do valor e da alienação, bases do pensamento marxista. Merecem destaque as teses de Habermas e Oliveira³¹ acerca do papel irreversível e estruturante do Estado, através do fundo público, no funcionamento atual da economia. Em segundo lugar, o alcance teórico dessa discussão tem uma relação muito especial com o papel da educação no conjunto dos processos sociais. Afinal, qual a origem dos recursos aplicados na educação? No que se constituem os investimentos em educação? Qual o papel dos fundos públicos no processo de educação de um povo?

A meta dessa análise é buscar divisar, ainda que de forma preliminar, os fundamentos dessa discussão. O objetivo, porém, não se pretende apenas exegetico: interessa-nos extrair, à luz da discussão, elementos de reflexão que possam auxiliar numa montagem futura de modelos públicos de financiamento da educação, em especial, da Reforma do Ensino Médio.

³¹ Não se pretende aqui pela exegese do texto de OLIVEIRA (1998) e de HABERMAS (1987) concluir, obviamente, que se trata da totalidade de seu pensamento sobre o aspecto aqui analisado. Trata-se do esforço cuidadoso de exposição das linhas argumentativas destes pensadores a partir de um extrato deste pensamento, de determinados textos considerados marcantes do pensamento destes autores, para que sirvam como

1.2.1 O conceito de fundo público

Consideremos, inicialmente, o conceito de fundo público. Como defini-lo? Não se trata, evidentemente, de uma definição etimológica, embora pareça muitas vezes caber as palavras em si um rigor conceitual. Em princípio pode-se definir o termo fundo, isoladamente, como um montante de recursos, de procedência variada, reunidos com o objetivo de se atingir um fim dado. Se o tomamos como um volume de recursos, como devemos considerar a natureza desses recursos? No caso do fundo público, esses recursos se constituem em dinheiro em si, ou o fundo público é um capital como outro qualquer? Do que perguntaríamos da sua origem, de sua procedência: de onde ele é extraído, apenas dos impostos sobre o sistema produtivo? Ou ainda, se o fundo público não é um capital em si, qual a sua relação com os capitais? A pergunta, na verdade, é ainda mais espinhosa: se não há dúvida de que o fundo público, como outro fundo qualquer, é constituído a partir de recursos extraídos da atividade econômica, mesmo que sobre a forma predominante de impostos (no caso do fundo público), qual o fator motriz da atividade econômica, capaz de gerar recursos, de preferência sempre crescentes, inclusive para constituir os fundos?

Verifica-se, assim, que apenas a análise lógica já permite tocar em aspectos centrais do problema: para Marx, o motor da atividade produtiva e fonte do dinheiro e do capital não é outro senão o trabalho humano. Nesse sentido, um capital nada mais seria do que um fundo privado acumulado a partir do processo de trabalho³² (mesmo que se considere que *a posteriori*, no capitalismo, ocorre o processo em que se verifica uma certa autonomização do capital³³).

subsídios para pensar sobre a possível importância estrutural do fundo e público e a decantada crise do Estado de Bem-Estar Social.

³² Inicialmente a acumulação de capital não precisa ocorrer diretamente da exploração do trabalho humano, embora num segundo momento, com o desenvolvimento do modo capitalista de produção e das forças produtivas, se estabeleça uma relação direta e imprescindível entre a acumulação e a exploração direta do trabalho. Obviamente que se o trabalho é a fonte de toda riqueza social, em termos radicais, é sempre a partir do trabalho humano que se efetiva a acumulação de capitais seja ela de forma direta ou indireta, independentemente do modo de produção da riqueza social.

³³ Para OLIVEIRA (1998), o avanço tecnológico redundará, na produção, em um investimento e gasto cada vez maior com máquinas e equipamentos (capital fixo) que, por sua vez, passam a ter um peso cada vez mais determinante no próprio processo de produção, à medida que pode gerar um avanço na produtividade. Em termos práticos, a produção passa a depender mais das máquinas do que das pessoas, ou seja, o capital fixo vai se tornando autônomo em relação ao capital variável pago à força de trabalho, tese perfeitamente amparada em MARX (1989).

Se, por sua vez, tomarmos a definição do termo público isoladamente, a mesma dificuldade para se definir fundo volta a surgir. O termo vem do latim, *publicu*, e significa, em princípio, aquilo que pertence ao povo ou é de uso comum ou coletivo. As dificuldades são, na verdade, de ordem semelhante às aquelas encontradas para definir o termo fundo: qual a natureza do público? Com se dá o processo de posse daquilo que pertence a todos e é de domínio comum? Quais os critérios de uso e usufruto, quais as prioridades, quem define, aplica e preserva as regras de uso? De fato, há pelo menos duas conotações de público que poderíamos afirmar serem consensuais. A primeira, diz respeito aos mecanismos que possam garantir a posse coletiva de um bem e a segunda diz respeito à transparência na gestão desse bem.

Na verdade, a questão do público tal qual a da constituição de um fundo é, igualmente, espinhosa: por qual motivo constituir algo público, de acesso de todos, ou ainda de propriedade comum? A pergunta é reflexiva com relação ao fundo privado e mais especificamente à constituição de um capital: por que da atividade econômica devem resultar fundos (certa acumulação de recursos), sejam eles públicos ou privados? A pergunta não pretende fomentar um círculo vicioso, mas demonstrar que há uma origem comum na constituição dos fundos, sejam estes públicos ou privados, na atual realidade social: o conflito entre o capital e o trabalho.

De fato, novos elementos e desdobramentos foram acrescentados a esse conflito. Na análise dos estudiosos aqui considerados, a constituição de um fundo público forte parece ter alterado significativamente a correlação de forças nesse conflito. Segundo OLIVEIRA (1998) as políticas anticíclicas de teorização keynesiana que redundaram na criação do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) introduziram, a partir de meados dos anos 30, um novo padrão de financiamento da economia capitalista e um novo papel para o Estado no processo de produção, reprodução e acumulação dos capitais por um lado e na reprodução da força de trabalho por outro. Este novo padrão de financiamento

"(...) pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação do capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio de gastos sociais". (OLIVEIRA, 1998).

Essa tese central de Oliveira é desdobrada em duas outras grandes teses complementares: pelo lado da acumulação o fundo público se constituiu como um fator imprescindível para esse processo, mas não como um capital, porém como um antivalor ou anticapital; na esfera da reprodução da força de trabalho o fundo público permitiu sua desmercantilização progressiva à medida que parte dos salários passaram a se constituir em antimercomodias (salário indireto) financiadas pelo fundo público.

Como o fundo público passou a se constituir num antivalor e num "pressuposto do financiamento da acumulação do capital"? A pergunta deve ser respondida por partes. No entender deste autor, a grande transformação operada pela teorização keynesiana sobre o papel do Estado foi permitir, na prática sua autonomização fiscal

"(...) que significou o abandono da posição de subalternidade fiscal, situação real do Estado até os dias da Grande Depressão, a qual correspondia a teoria fiscal do Estado, do gosto liberal, e de formação neoclássica. O estado doméstico, dono-de-casa, que gastava apenas o que arrecadava e tão só depois de arrecadar. Um Estado sempre *ex-post*. A revolução keynesiana formaliza o que já era um movimento tateador, *tattonnant*, do Estado *ex-ante*." (OLIVEIRA, 1998).

Quais as conseqüências dessa autonomia fiscal do Estado e em que sentido o fundo público se transforma num antivalor? Primeiramente, porque o Estado *ex-post*, que gasta apenas o que arrecada e depois que arrecada não é um Estado pró-ativo, mas reativo. Mas o nó da questão não está exatamente aí, mas no fato de que o Estado *ex-ante* pode agora intervir antecipadamente, muitas vezes de forma planejada, na economia, inclusive no setor produtivo³⁴. De fato, a arrecadação do Estado decorrente dos impostos não é outra coisa senão uma parcela do valor do produto realizada no processo de circulação das mercadorias, ou em outras palavras, parte da mais-valia realizada produzida pelo trabalho a serviço dos capitais que é transferida para o governo na forma de impostos³⁵. Um Estado

³⁴ É interessante observar que o neoliberalismo atual tem como política mestra o controle inflacionário pela adoção de políticas monetaristas de controle dos gastos do Estado, numa espécie de retorno ao Estado *ex-post*. De fato, não parece se tratar da renúncia do Estado ao seu papel de indutor da atividade econômica até, porque, segundo Oliveira, no contexto atual não lhe sobra mais esta alternativa, mas trata-se de uma política "provisória", de uma busca de colocar sobre controle o processo de endividamento do Estado, embora o êxito de tais políticas seja bastante questionável.

³⁵ Lembremos com Marx que parte da riqueza produzida pelo trabalho humano, em nossa sociedade, representa a mais-valia apropriada pelos capitais na forma de lucro. A mais-valia não é, porém, sinônimo de lucro, visto que este último é o fruto da divisão da mais-valia socialmente produzida pela parte alíquota que corresponde a cada capital em particular investido na produção das mercadorias. Já os impostos são um custo

ex-ante passa a influir no processo de circulação das mercadorias antes que este se realize, na hora em que define antecipadamente políticas que influirão diretamente nesse processo.

A partir do *Welfare State* coube ao Estado não só realizar os gastos sociais decorrentes do que arrecadava, mas definir políticas estatais (*ex-ante*) que influíram diretamente no processo de acumulação dos vários capitais privados. Além disso, a constituição e alocação dos investimentos provenientes do fundo público não ficaram restritos ou mesmo limitados à arrecadação do Estado, pois este último antecipou receitas, endividou-se através de emissão de títulos públicos e de moeda (política monetária). Como as definições das políticas do Estado deixaram de decorrer do processo de valorização do valor, próprio do mundo da produção e da circulação das mercadorias, e como o objetivo do fundo público não é em si a valorização do valor e a criação da mais-valia, ele passou a se constituir, na prática, num antivalor. Porém é mais do que isso, pois ele passou a influenciar ativamente na formação da taxa geral de lucros. Na expressão de OLIVEIRA (1998): "*A per-equação da formação da taxa de lucro passa pelo fundo público, o que o torna um componente estrutural insubstituível*".

O fato que transforma, porém, o fundo público num elemento insubstituível na dinâmica da acumulação do capital está no seu papel no processo de autonomização do capital constante. Na verdade, as duas teses se tocam nesse ponto: a do fundo público como produtor de anti-capital por um lado e como indutor da desmercantilização da força de trabalho, por outro. Vejamos como ocorre o processo, no entender de Oliveira.

Na verdade, se o capital-dinheiro não se transforma em capital-produtivo, através de investimentos em meios de produção, ele não pode se transformar em mercadoria (capital-mercadoria). Se por sua vez, a mercadoria não se constituir como um valor, o capital contido na mercadoria não pode se realizar. E mais do que isso, não pode se dar o processo de valorização do valor, da realização da mais-valia contida na mercadoria na esfera da circulação. Nesta circulação, o capital contido na mercadoria é realizado, mas de tal forma que para ele retorna, após o processo de circulação das mercadorias, um algo a-mais, a mais-valia sobre a forma de lucro. A busca da lucratividade, por sua vez, impulsiona os

capitalistas a revolucionarem constantemente as condições de produção através da racionalização do uso dos meios de produção, inclusive do trabalho humano.

Mas por qual motivo o capitalista precisa investir sempre na revolução dos meios de produção? Tomando-se a fórmula clássica de Marx, segundo a qual o capital investido na produção de uma mercadoria é constituído em parte por capital constante e em parte por capital variável, um aumento da produtividade, em função da racionalização e melhor eficiência no uso de um destes desdobramentos do capital, cumpriria o objetivo do capitalista de aumentar sua lucratividade, visto que o aumento da mais-valia decorrente do aumento da eficiência não seria repassado para o salário do trabalhador.

Conforme teorizou Marx, um aumento da produtividade no trabalho pode resultar de duas situações básicas: uma maior produção com o mesmo *quantum* de trabalho ocasionada por mudanças tecnológicas e pela introdução de novas máquinas e equipamentos, utilizando-se o mesmo número de trabalhadores ou até um número menor, como se tem assistido nas mudanças tecnológicas atuais (mais-valia relativa); um aumento de jornada de trabalho sem aumento correspondente de remuneração (mais-valia absoluta). Em especial, no primeiro caso, a introdução de novos maquinários pode significar uma exigência de uma qualificação mais elevada no trabalho, embora também até o inverso possa acontecer, mas o que é fundamental para o capital é a intensificação das tarefas no tempo, viabilizando a produção de uma quantidade maior de mercadorias no mesmo intervalo de tempo. Ora, se ocorre a intensificação do trabalho no tempo ou até mesmo um possível aumento da qualificação para lidar com novas máquinas, deveria se presumir que, em contrapartida, haveria uma pressão por maiores salários reais, mas ocorre o inverso. Pois o aumento da produtividade gerado pelo processo de inovação técnica possibilita, na prática, um menor *quantum* de trabalho humano por mercadoria produzida e menor necessidade de força de trabalho. Isto se traduz em aumento do desemprego e do trabalho supérfluo. É exatamente a possibilidade de perder o emprego que explica a atitude do trabalhador de aceitar sem a contrapartida necessária a intensificação do trabalho (na prática, uma diminuição do salário real). Ou seja, no capitalismo anterior à realidade do desenvolvimento do fundo público, as

inovações técnicas funcionaram como uma reação do capital às reivindicações de aumento do salário direto real.

Para Oliveira, essa realidade sofreu uma mudança profunda, com a presença do fundo público, por dois motivos. Primeiramente porque o próprio fundo público financia sozinho, em parceria com empresas estatais ou ainda com empresas privadas, parte do processo de inovação tecnológica. Em segundo lugar, porque uma parte significativa (cerca de um terço) dos salários dos trabalhadores passou a ser constituída por um salário indireto benefício sociais financiados pelo fundo público, o que diminui a pressão salarial sobre as empresas.³⁶

Pela tese de Oliveira, o crescimento dos salários indiretos, decorrente da atuação do Estado de Bem-Estar Social, representou uma desmercantilização da força de trabalho, já que, no seu entender, estes novos componentes indiretos do salário (bens sociais) se constituem, na prática, em antimercomodias sociais, além de atingir uma parcela da população bem maior do que a classe trabalhadora. Esse conceito de antimercomodoria significa que o trabalho, enquanto mercadoria que se compra e vende para produzir outras mercadorias, perde, pelo menos em parte, esse poder de ser mercadoria, visto que a parte financiada pelo fundo público não precisa mais ser computada nos custos de reprodução dessa força de trabalho pelo empresário, custos estes que são pagos na forma de salário³⁷. Como nos lembra o OLIVEIRA (1998): "*Esses bens e serviços funcionaram, na verdade, como*

³⁶ Caberia aqui uma discussão sobre a queixa do empresariado, em especial do empresariado brasileiro, sobre os pesados custos com os encargos sociais, que chegam a dobrar o custo do salário nominal pago ao trabalhador. De fato, essa queixa se constitui, na prática, em um sofisma: se tais custos são embutidos na compra do capital variável, em nada altera as condições de produção de mais-valia, exceto pelo fato de que a presença do fundo público se constitui em um motivo a mais para o empresariado pagar um salário que não possibilita a sobrevivência digna do trabalhador, visto que caberia ao Estado complementar este salário na forma de bens sociais e gratuitos (saúde, educação, segurança etc.). Essa queixa faria sentido, por exemplo, num contexto mais amplo, em que se considera a taxa de câmbio (de trocas internacionais), em termos da competitividade dos produtos brasileiros frente ao de outros países. Nesse contexto, o salário é apenas um dos elementos do famoso "custo Brasil", porém não o elemento mais significativo.

³⁷ Apenas se considerarmos aqui o momento da produção, pois neste caso a parte do salário pago pelo Estado não tem como objetivo a valorização do valor e, portanto, a compra da força de trabalho para produzir valor. No entanto, se considerarmos a realidade do sistema como um todo, no momento da circulação, da troca e da realização da produção, a "anti-mercadoria" financiada pelo fundo público passa a ser apropriada pelo capitalista não como uma mais-valia clássica, tempo de trabalho não pago, mas como uma espécie de subsídio ao capital, pago pelo Estado, na compra da força de trabalho. Como o lucro é determinado pela diferença entre o preço de venda e o preço de custo, a "antimercomodoria" paga pelo Estado é incorporada ao preço de custo da força de trabalho e contribui, desta forma, para aumentar a margem de lucro do capitalista, mesmo que não seja, neste caso, pelo aumento direto do sobretrabalho ou mais-valia.

antimercadorias sociais, pois sua finalidade não é de gerar lucros, nem mediante sua ação dá-se a extração da mais-valia."

Na verdade, para este autor, a partir da presença de um fundo público forte os salários, os bens e serviços públicos da economia passaram a ser determinados por critérios políticos e socialmente pactuados

"(...) indexando os benefícios sociais ao salário, o que está fazendo é tornar o salário o parâmetro básico da produção de bens e serviços sociais públicos. Isto é o oposto da extração da mais-valia e, conseqüentemente, em sua derivação, da determinação da taxa de lucro, onde os parâmetros não apenas de cálculo mas da razão da mais-valia residem na relação capital constante-capital variável. Se tomarmos qualquer dos bens e serviços públicos financiados e/ou produzidos pelo fundo público, ver-se-á que seu preço é determinado por uma quota-parte do salário: isto é, a tarifa de um serviço público como o metrô é calculada tendo-se como referência uma parte do salário destinada a gastos de transporte." (OLIVIERA, 1998).

Pode-se concluir, desta forma, a partir das teses de Oliveira, que essa nova composição do salário favorece a autonomização do capital constante, a tempo que produz um processo de desmercantilização da força de trabalho. Ela permite aprofundar esse processo de desmercantilização no momento em que tornam mais transparentes os elementos que compõem o salário e permite antevê, para o capital, um processo de produção em que não haja mais necessidade, em tese, de custear a força de trabalho³⁸.

Constituindo-se como uma mola-mestra tanto do processo de acumulação do capital como no processo de reprodução da força de trabalho, o fundo público torna-se um elemento estrutural e insubstituível no modo de regulação atual do capital, já que sua mediação

"(...) é absolutamente necessária pelo fato de que, tendo desatado o capital de suas determinações autovalorizáveis, detonou um agigantamento das forças produtivas de tal forma que *o lucro capitalista é absolutamente insuficiente para dar forma, concretizar*, as novas possibilidades de progresso técnico abertas. Isto

³⁸ Trata-se, na prática, de facilitar a compra e a venda da força de trabalho pelo capitalista que não se vê obrigado a pagar por parte da mercadoria força de trabalho. Mas este processo só se converteria numa verdadeira desmercantilização se este trabalho não pago não fosse, igualmente, apropriado pelo capitalista na circulação. Na realidade global do sistema, o salário indireto constitui-se, na prática, como um subsídio ao capital.

somente se torna possível apropriando parcelas crescentes da riqueza pública em geral, ou mais especificamente, os recursos públicos que tomam a forma estatal nas economias e sociedades capitalistas." (OLIVEIRA, 1998)³⁹

Quais os dados empíricos utilizados pelo autor para justificar sua tese de que o fundo público tem um papel central na atual fase do capitalismo? Pelo lado das receitas dos governos (arrecadação fiscal), em especial dos governos centrais, OLIVEIRA (1998) apresenta estatísticas macroeconômicas que demonstram que essas receitas nos países centrais da economia capitalista têm crescido em termos de percentagem do PIB (dados de 1971 a 1984, que já englobam, inclusive, parte do avanço neoliberal). Do mesmo modo, pelo lado do déficit público e das despesas estatais estes dados são igualmente confrontados com o PIB. Ainda segundo OLIVEIRA (1998), dados macroeconômicos de 1982 a 1986 demonstram que essa proporção encontra-se em torno de 50% em países como Suécia, Holanda, Estados Unidos e Inglaterra, alcançando níveis máximos em países como Nova Zelândia (73,1%) e Itália (81,2%).

Uma pergunta, de fato básica, precisaria ser respondida nesse momento: o que esse teórico entende por fundo público, ou mais precisamente por esfera pública, local onde ocorrem as decisões sobre o fundo público? Pela sua argumentação anteriormente desenvolvida pode-se inferir que ele não entende o fundo público e a esfera pública como sinônimos de estatal. Além do que, o fundo público não se reduziria, igualmente, apenas às receitas do Estado, mas contempla o endividamento do governo. Sua definição de esfera pública é, porém, mais ampla no momento em que a considera como a "*economia de mercado socialmente regulada*" (OLIVEIRA, 1998).

Em outras palavras, para o autor, o pressuposto da esfera pública é a existência de uma economia de mercado. Neste sentido, o que garante a publicidade numa economia de mercado é a definição de regras universais socialmente pactuadas de destinação dos recursos dos fundos públicos. O que nos faria retornar à pergunta inicial: onde, em que local se dará o embate político e econômico pelos fundos públicos? Na praça do mercado ou no parlamento da democracia?

³⁹ Admitir tal tese é supor que o Estado enquanto arena de luta das forças sociais tornou-se mais estratégico e determinante para o capital do que o próprio capital.

As contribuições de Habermas são, igualmente, significativas para o debate sobre fundos públicos. Na verdade, porém, suas teses não são específicas sobre o fundo público, mas fazem uma leitura mais geral sobre a crise do Estado de Bem-Estar Social e suas conseqüências para a sociedade atual. Sua tese central é a de que o momento atual reflete o que ele denomina de esgotamento das energias utópicas ou mais especificamente de uma utopia, a de uma sociedade centrada no trabalho, mais especificamente uma sociedade burguesa moldada no trabalho abstrato remunerado e regida pelo livre mercado.

Essa utopia que tinha como horizonte a emancipação do trabalho heterônomo das amarras do capital pela constituição de trabalhadores autônomos, livres e autogovernados, fracassou por dois motivos principais. Primeiramente, segundo HABERMAS (1987), a abolição da propriedade privada não resultou automaticamente no governo autônomo dos trabalhadores como demonstrou o socialismo real soviético e da “cortina de ferro”. Em segundo lugar, a força estruturadora e socializadora do trabalho abstrato está progressivamente perdendo poder em nossa sociedade nos termos em que já não há mais identidade entre trabalho produtivo e renda laboral, especialmente numa sociedade dominada pelos serviços. Em outras palavras, como o trabalho produtivo deixou de corresponder à principal identidade do ser social, outras formas de atividade humana passaram a ser valorizadas socialmente, tais como a atividade política, social, artística, religiosa, com a família, entre outras atividades⁴⁰. Porém, a maior evidência da crise do trabalho abstrato, para Habermas, está na crise do modelo que possibilitaria, no horizonte futuro, sua superação: o projeto do Estado de Bem-Estar Social que tinha como pressuposto a coexistência pacífica da democracia com o capitalismo, do poder político representado pelo Estado intervencionista junto ao capital e ao trabalho.

Para HABERMAS (1987), duas dificuldades se mostraram insuperáveis no projeto sócioestatal. Primeiramente, a insuficiência do poder do estado para domesticar com eficiência o capital. A política econômica keynesiana se mostrou incapaz de conciliar interesses tão diversos decorrentes dos imperativos do mercado, investimentos das multinacionais e públicos. A resistência dos investidores privados às políticas do Estado redundou em baixas taxas de crescimento e investimento, estagnação econômica e baixa

⁴⁰ Esta é também a tese de OFFE (1994) em seu polêmico artigo sobre o fim da centralidade do trabalho no capitalismo contemporâneo.

rentabilidade das empresas. A presença do Estado ou do fundo público, nos termos de Oliveira, alterou não só a percepção do setor produtivo sobre os negócios como as próprias condições de valorização do capital. Os custos crescentes dos salários e dos encargos trabalhistas "forçaram" as empresas a investirem em novas tecnologias e na racionalização dos processos de trabalho⁴¹. Esta atitude, por sua vez, gerou aumentos crescentes de produtividade, que reduziram significativamente o tempo socialmente necessário no processo produtivo, causando uma diminuição no uso da força de trabalho e altas taxas de desemprego. Em suma, um contexto de "falta" de disposição para investir, de estagnação econômica, desemprego crescente e falência do erário público inviabilizou a promessa do *Welfare State* de transformar o trabalho num direito civil.

Em segundo lugar, embora significativa, a capacidade de normatização e de regulação da atividade econômica demonstrada pelo Estado se mostrou, igualmente, insuficiente, destaca HABERMAS (1987). As metas centrais do *Welfare State* (disciplinar a acumulação do capital e proteger os trabalhadores das crises cíclicas do sistema) exigiam um Estado que interviesse não só sobre o ciclo econômico como também sobre o ciclo vital dos cidadãos. No entanto, esse projeto unilateral do Estado, com seu instrumental jurídico-administrativo, se mostrou, na prática, como uma brutal normatização e vigilância do aparelho do Estado sobre os trabalhadores agora regulamentados, analisados, controlados e "protegidos". Na verdade, toda essa teia de proteção mais subjugou a classe trabalhadora do que permitiu estruturar uma vida igualitária, de liberdade e auto-realização.

Embora para HABERMAS (1987) não se possa questionar os inúmeros méritos do Estado de Bem-Estar Social europeu tanto em termos da participação política dos cidadãos, como em termos normativos, visto que a regulamentação do estado possibilitou um alto grau de justiça social, ele entende que esse modelo entrou num "beco sem saída": se por um lado a sociedade não pode mais prescindir de suas políticas públicas, por outro lado não há mais condições objetivas para o sistema capitalista de conviver com a contínua expansão do *Welfare State*.

⁴¹ Não se trata de uma equação linear, pois a taxa de lucro pode ser preservada mesmo com aumento dos salários, desde que aumente proporcionalmente a produtividade do trabalho e o sobretrabalho correspondente. Além disso, a tendência ao desenvolvimento das forças produtivas e do capital fixo em

Diante dos impasses do Estado de Bem-Estar Social, pode-se observar três grandes blocos de respostas do Estado e da sociedade a esse contexto de crise. Um primeiro bloco de respostas resultou numa tentativa legitimista e conservadora⁴² de, diante da crise, manter pelo menos as principais conquistas do *Welfare State*, embora abdicando da essência dessa utopia que consistia na superação do trabalho heterônomo. Esta opção, entende HABERMAS (1987), verificou-se na França com Mitterrand e Jospin.

Um segundo tipo de resposta vai ao sentido de uma tentativa de efetuar uma progressiva desconstrução do Estado de Bem-Estar Social. A progressiva erosão burocrática do mundo da vida, o deslocamento das bases sociais e sindicais de sustentação do *Welfare State*, e a pressão do capital sobre o fundo público abriram espaço para a ascensão das idéias neoconservadoras de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA), a partir de meados da década de 70 e início dos anos 80, que redundaram na aplicação de políticas neoliberais (estado mínimo para os-trabalhadores e estado máximo para o capital).

Um terceiro bloco de reação da sociedade congrega um grande conjunto de minorias que questiona tanto os grilhões burocráticos do Estado como a desenfreada dinâmica interna da economia. Diante de um mundo da vida ameaçado pela crescente mercantilização das relações sociais (dinheiro) e pela burocracia (poder), a atitude desse bloco é de, inicialmente, recusar um modelo que coloca o mundo da vida como um elemento passivo diante dos presumíveis motores da história, a economia e o estado. Através de organizações autogestionárias (movimentos ecológicos, organizações não governamentais e outros movimentos sociais minoritários) busca-se configurar um novo modelo de organização das esferas representadas pelo mundo da vida em contraposição ao mundo sistêmico (poder e dinheiro).

Há, portanto, pontos de contato e de divergência entre as visões de Habermas e Oliveira. Esses pontos dizem tanto respeito a uma visão de Estado, em termos políticos, como em relação ao novo papel do Estado na medida em que ele se constitui também como um interventor direto no processo produtivo, alterando profundamente as condições de acumulação do capital. Sem dúvida, o principal ponto de identidade entre os dois autores

relação ao capital variável é uma tendência inerente ao sistema do capital, conforme destaca MARX (1989) nos *Grundrisse*.

pode ser resumido na perspectiva comum a ambos de que a realidade do capitalismo analisada por Marx foi significativamente alterada no momento atual do capital, logo os instrumentos e categorias de análise (teoria do valor e da alienação), do marxismo, não seriam mais suficientes para explicar o movimento atual da realidade. Há, porém, alguns pontos de divergência fundamentais: enquanto em Oliveira o fundo público estaria produzindo uma progressiva desmercantilização das relações sociais, em Habermas observar-se-ia um movimento contrário, de invasão do mundo da vida pelo mundo sistêmico (dinheiro e poder); enquanto que para Oliveira o papel do Estado é, hoje, imprescindível, para Habermas foi exatamente a incapacidade do Estado de domesticar o capital que resultou na crise do *Welfare State*. A intenção da seção seguinte é de analisar a tese da superação da teoria do valor e da alienação à luz das categorias do Estado e do fundo público. ✓

1.2.2 O papel do Estado

A presença de um Estado com um fundo público forte, capaz de alterar toda a dinâmica do processo de acumulação capitalista e de reprodução da força de trabalho, constitui-se num elemento central nas análises de Oliveira e Habermas. Na perspectiva desses autores, tal realidade não poderia ser observada no contexto econômico analisado por Marx, de forma que uma teoria do Estado, assim como de uma moeda meramente escritural patrocinada por esse mesmo Estado não pôde se constituir como elemento central da análise marxiana. Da mesma forma as conseqüências do avanço tecnológico, embora antecipadas por Marx, não puderam ser analisadas por Marx na configuração que assumiu na sociedade contemporânea.

Mesmo que se considere que para Marx o desenvolvimento das instituições coletivas nas sociedades dominadas pela economia burguesa teve como pressuposto a subsunção dessas instituições à força do capital, do que se poderia supor um conflito de classes subjacente ao desenvolvimento dessas sociedades, tal perspectiva em Marx não teria desembocado no desenvolvimento explícito de uma teoria do Estado e de um fundo público, nos termos de Oliveira, e de um Estado de Bem-Estar Social, nos termos de Habermas.

⁴² No sentido de mudar o sistema dentro dos marcos legais e legítimos de sua própria organização, o que implica em conservar, em essência, sua estrutura.

HABERMAS (1987), por exemplo, parte de princípio de que a presença de um Estado forte demoliu a perspectiva economicista que caracteriza o pensamento marxista, amparada no princípio de que a economia funcionava como um sistema auto-regulado, um mecanismo autônomo que se auto-equilibrava internamente, logo, de certa forma imune às intervenções externas. Tal perspectiva tornava secundária a luta política em torno do Estado, visto que o verdadeiro conflito desenrolava-se no seio do processo produtivo, em torno do capital e do trabalho (posse do capital, dos meios de produção e da autonomia da classe trabalhadora). Cabia ao Estado diante desse conflito, no máximo, regular e controlar as relações contratuais burguesas de produção na medida em que o aparelho do Estado, embora fosse uma força separada do processo produtivo, já estava subsumida ao poder do capital e preso, de forma submissa, aos seus automatismos. Tal realidade, porém, não se observaria na economia atual dominada profundamente pela intervenção estatal, por sua burocracia e normas e suas políticas monetárias, de câmbio e fiscais de controle das atividades econômicas.

OLIVEIRA (1998), apoiado em Hilferding⁴³, por sua vez, tentará demonstrar que do ponto de vista do próprio processo produtivo a presença de forças oligopolistas altera o processo de formação de preços na economia, o que permitiria pensar pelo menos dois mecanismos de formação de taxa de lucros: um de livre concorrência e outro oligopolizado. Nesse sentido, o oligopólio é a prova cabal de que o sistema não é, em si, autoregulado e autônomo, mas pode ser afetado pelo planejamento externo e pela "manipulação" dos preços exercido por esses monopólios e oligopólios econômicos.

Ele entende que a presença do fundo público forte inaugura, na prática, não só a politização da economia, mas de certa forma, como em HABERMAS (1987), um primado do político sobre o econômico na medida em que essa presença inaugura até mesmo um novo modo de regulação do capital (o modo social-democrata de produção) em que "*o acesso e o manejo do fundo público são o nec plus ultra das formas sociais do futuro*". (OLIVEIRA, 1998).

Em que medida, porém, a presença do Estado significa em si a possibilidade de superação de um conflito, antes considerado somente econômico, pela negociação política em si?

⁴³ A partir do que se pode inferir das considerações de OLIVEIRA (1998).

Para que tal possibilidade fosse viável, em termos lógicos, teríamos que imaginar que o processo de alienação, decorrente do fetiche da mercadoria, presente nas relações de classe e que permite a valorização do valor, foi superada com a presença do Estado e do fundo público. Parece pouco provável, porém, que o poder de regulação do Estado, ou a negociação acerca dos destinos dos fundos públicos possam ser o caminho para superar a crise do capitalismo atual. O acirramento da crise tem apontado exatamente para o contrário, para a incontabilidade do capital, nos termos de MÉSZÁROS (2002), do “domínio da riqueza sobre a sociedade”. A necessidade de submeter o agigantamento das forças produtivas à lógica do valor, o aumento do capital fixo e a presença da ciência como a principal força produtora da riqueza concretizada na maquinaria tem levado o capital a adotar estratégias de sobrevivência cada vez mais radicais de alienação, fetichização e de mercantilização das relações sociais tais como a produção destrutiva, produção militar, obsolescência planejada ou simples destruição de capitais. Tais estratégias, por sua vez, dão pouco alento à esperança de que é possível superar o atual modo de produção pela via da negociação.

Na verdade, “a título de esclarecimento”, deveríamos perguntar a Oliveira e Habermas como a politização da economia tornou “caduca” a teoria do fetichismo da mercadoria e colocou em novo patamar a luta de classes. Na perspectiva do segundo, a politização da atividade produtiva teria jogado “por terra” a clássica separação entre Estado e economia (Estado e sociedade civil da tradição do pensamento hegeliano) ao se demonstrar a presença irreduzível do Estado interventor no interior dos processos produtivos. A presença do Estado, por sua vez, teria demolido o princípio que resguardava a troca “justa” de equivalentes, na medida em que a politização da economia teria permitido a alocação de recursos produtivos através do planejamento do Estado e não através dos mecanismos auto-regulados do mercado. O avanço da ciência e da tecnologia, por sua vez, teria tornado ultrapassada a concepção de trabalho abstrato como estruturadora da sociabilidade. O avanço da economia de serviços na sociedade atual mostraria uma estrutura de classes com alta grau de diferenciação, que não pode mais ser abarcada por uma análise que toma como consideração apenas as classes produtivas presentes no conflito entre o capital e o trabalho. Marx teria reduzido todas as esferas da vida humana à sua dimensão sistêmica (instrumental, produtiva) e tal perspectiva não permitiria visualizar outras formas de alienação ou de possibilidade de sua superação.

A perspectiva de OLIVEIRA (1998), como pode ser verificado anteriormente, é um pouco diferente. Em primeiro lugar porque para este último a ação do Estado, de certa forma, tem uma lógica diferente do mercado e está livre, até um certo ponto, dos seus azares (embora, possa-se dizer hoje, como é gosto dos liberais, que o Estado está falido). Se segue lógicas diferentes, obviamente não podem ser vistos como uma unidade, mas como entidades separadas. Em segundo lugar, para ele, não é a presença da ciência em si como fator produtivo que retira do trabalho sua centralidade, mas a autonomização do capital constante em relação ao capital variável, na medida em que o primeiro passa a ser financiado pelo fundo público. Em terceiro lugar, a perspectiva da superação do processo de alienação em Oliveira se daria pelo processo de desmercantilização da força de trabalho pela presença do salário indireto e por sua indexação a benefícios sociais decididos na esfera pública da sociedade. Na verdade, mas do que o fetiche da mercadoria, entende OLIVEIRA (1998), o que se poderia observar hoje seria o fetiche do Estado, na medida em que a luta pelo fundo público passa a ser o "*nec plus ultra das formas sociais do futuro*", ou seja, seria a esfera pública, a ágora, o novo espaço de superação do processo de alienação da sociedade.

Na prática, porém, as decisões da esfera pública não ocorrem na ágora, na praça, ou mesmo no epidauro habermasiano, mas nas instituições que operacionalizam essas decisões pactadas e viabilizadas democraticamente através dos mecanismos da democracia representativa, seu corolário. HABERMAS (1987) alerta para o risco de tais instituições ou tal processo se transformar numa democracia de interesses, onde verdadeiros "bastiões corporativos" impedem qualquer decisão que beneficie efetivamente o sistema como um todo. OLIVEIRA (1998), por sua vez, alerta para os riscos do fundo público serem apropriados, na prática, pelo interesses privados, uma tendência, aliás, do atual modelo de *Welfare State*, visto que, na sua perspectiva, a taxa de lucro é hoje insuficiente para financiar a acumulação do capital e acompanhar o avanço tecnológico.

TEIXEIRA (1999) chama-nos atenção para uma importante contradição presente no pensamento de Oliveira. Se a autonomização do capital constante permite ao capital, finalmente, superar o velho dilema entre investimento tecnológico e aumento do salário real, já que parte desses custos é financiado pelo fundo público, tal perspectiva em última instância permite ao capital se tornar totalmente independente da força de trabalho (na perspectiva de Habermas caberia a ciência como principal força produtiva viabilizar essa

independência)⁴⁴. Ora, se tal independência pode ser viabilizada, como é possível pensar a esfera pública como espaço privilegiado da luta de classes ou ainda como condição fundamental para manter a eficácia do fundo público, se uma das classes, a dos trabalhadores, já não tem nenhum peso objetivo, nenhuma base palpável na esfera do dinheiro e do poder (mundo sistêmico da produção)?

Para contornar essa contradição, Oliveira aposta suas fichas nas classes médias:

"(...) se especificou no decorrer do processo do *Welfare State* como classe cuja 'propriedade' reside na gestão da articulação entre o público e o privado; seus interesses não têm correspondência com os das outras classes sociais, mas nem por isso deixam de ser reais. O processo de constituição da esfera pública especificou essas funções ainda de forma mais radical: para operar a articulação entre o público e o privado, foi necessária a constituição de um grupo especial, que se converte em classe exatamente sem interesse dos tipos que caracterizam as classes sociais clássicas, o proletariado e a burguesia." (OLIVEIRA, 1998).

O problema é que, como nos lembra Teixeira, mesmo que tal função possa ser repassada às classes médias com seus interesses mais amplos, continuariam a faltar a estas as mesmas condições objetivas que faltam aos demais trabalhadores, de forma que a luta de classes, no espaço do fundo público não passaria de um postulado técnico e no máximo moral.

Outra questão que merece destaque diz respeito aos termos em que se pode falar de uma publicidade do fundo público. Em outras palavras: o fundo é público? Se considerarmos em termos da visão de OLIVEIRA (1998), a esfera pública é a "*economia de mercado socialmente regulada*", o que pressuporia a existência de uma economia de mercado. Logo o que garantiria a publicidade numa economia de mercado é a definição de regras

⁴⁴ Tal perspectiva é visualizada por MARX (1987), nos Grundrisse: na produção em série, típica da maquinaria, é eliminada a relação direta entre o produtor e o produto, logo o valor de uso imediato da força de trabalho é progressivamente eliminado. A utilidade do produto é uma simples condição para o valor de troca, é a expressão da riqueza objetivada. O trabalho objetivado na maquinaria não é um simples instrumento de trabalho, mas se torna pouco a pouco na própria força produtiva e na própria face do capital. Significa a transformação dos meios de trabalho tradicionais em meios adequados à produção do valor: "*a acumulação do saber, da habilidade, bem como de todas as forças produtivas gerais do cérebro social, são então absorvidas no capital que se opõe ao trabalho*" (MARX, 1987). Neste patamar, a atividade produtiva manifesta-se como pertencente à máquina, cabendo ao operário a função de vigia, para protegê-la das avarias. É a máquina quem transmite à matéria-prima a forma do produto e produz a riqueza. É o contrário da ferramenta. Aqui a atividade do operário é reduzida a pura abstração. A ciência transforma as máquinas em autômatos úteis, ela não existe mais no cérebro do trabalhador, mas está incorporada à máquina e o domina com seu poder.

universais socialmente pactuadas de destinação dos recursos dos fundos públicos? O que nos faria retornar à pergunta inicial: onde (em que local) se dará o embate político e econômico pelos fundos públicos? Na ágora (praça do mercado) ou no parlamento da democracia formal e substantiva, nos termos de HABERMAS (1987)? No entanto, teríamos aí que efetuar um novo retorno: qual seria o poder dos sujeitos envolvidos tendo em vista a dessimetria atual de poder no conflito de classes, visto que o capital se tornou independente do trabalho como querem Oliveira e Habermas? Não seriam os fundos públicos, na prática, apropriado pelos interesses privados como tem demonstrado na prática os programas neoliberais?

Por fim, deveríamos levantar o seguinte questionamento. Da mesma forma que o fundo, na prática, não é público, não seria, igualmente, importante questionar se os fundos, na verdade, têm fundo? Essa, sem dúvida, parece ser uma questão central que pode inclusive oferecer importantes pistas sobre a crise do modelo do *Welfare State* e do modo de regulação atual do capital. Na visão de HABERMAS (1987), o Estado Social continua preso aos imperativos do mercado, na medida em que não pode superar a contradição entre uma produção socializada politicamente e sua apropriação privada. Tal dilema acaba gerando a crise, pois, na prática, a sociedade não pode mais abdicar das políticas sociais do Estado de Bem-Estar Social e ao mesmo tempo não pode conviver objetivamente com sua contínua expansão. Para Oliveira, por sua vez, as causas da crise são outras: entre elas se destaca a internacionalização produtiva e financeira da economia

"O rompimento do círculo perfeito do Estado-Providência, em termo keynesiano, é devido, em primeira instância, à internacionalização produtiva e financeira da economia. A regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos da produtividade, a elevação do salário real, se circunscreveram aos limites - relativos, por certo -, da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes da renda e do produto. Deve-se assinalar, desde logo, que aquela circularidade foi possível graças ao padrão de financiamento público do *Welfare State*, um dos fatores, entre outros aliás, que levaram à crescente internacionalização. Ultrapassados certos limites, a internacionalização produtiva e financeira dissolveu relativamente a circularidade nacional dos processos de retroalimentação. Pois des-territorializaram-se o investimento e a renda, mas o padrão de financiamento público do *Welfare State* não pôde - nem pode até agora - des-territorializar-se." (OLIVEIRA, 1998)

Se, inicialmente, não era em si a causa da crise, o processo de endividamento dos Estados nacionais em função do padrão de financiamento do Estado-Providência (*Welfare State*) estaria contribuído significativamente para a financeirização e a fragilização do sistema, destaca OLIVEIRA (1998). Esse endividamento ocorre quotidianamente através da emissão de moeda e títulos públicos que financia os gastos do Estado, na maior parte das vezes sem lastro no processo produtivo. Na verdade, a reversão do padrão-ouro, após a crise depressiva de 1929, implicou, na prática, pela opção por regimes de câmbio flutuante em que a "solidez" dos fundamentos econômicos (inclusive a política fiscal) de cada país passaria a garantir as emissões de moeda. Em termos formais, porém, essa perspectiva ancorou o sistema na confiança entre os agentes, baseada em contratos e compromissos de classe. Como nos lembra SMITH (2000), "o principal contrato que passa a presidir a economia é a moeda, e a confiabilidade dos agentes que ela passa a requerer num mundo de competição e conflito". É possível, porém, pelo controle da moeda, controlar a incontornabilidade do capital no seu momento de crise mais aguda?

1.2.3 Estado, fundo público e educação

Essa breve discussão acerca dos fundamentos macro-econômicos que envolvem a formação de fundos públicos, contraditoriamente num momento mesmo em que esse mesmo Estado entra numa profunda crise como a do *Welfare State* europeu analisada por HABERMAS (1987), tinha como objetivo demonstrar, minimamente, a complexidade que envolve o financiamento público de certos bens vitais para a população como educação e a saúde, em especial, no atual contexto do capitalismo contemporâneo. Obviamente que o conceito de fundo público cunhado por OLIVEIRA (1998) e aqui rapidamente discutido é mais amplo, mas é exatamente a partir de uma análise mais abrangente que se torna possível visualizar com mais clareza os limites e possibilidades da constituição de fundos públicos voltados para o espaço educacional, já que a formação desses fundos vem sendo defendida pelo Estado brasileiro, nos últimos anos, como a verdadeira redenção para os nossos graves problemas em educação.

De fato, a estratégia atual do Estado de constituir fundos públicos com recursos financeiros voltados para atender a determinadas demandas sociais tem se disseminado nos últimos anos em países como o Brasil. Observa-se a constituição de fundos para o combate à pobreza, para o desenvolvimento de determinadas regiões, para a melhoria da saúde e da

educação, entre outros. Na educação brasileira merece destaque o famoso Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, implantado em pleno governo neoliberal de FHC, teoricamente avesso a uma maior presença do Estado na economia. Seria a retomada do *Welfare State* à brasileira pelo auto-denominado governo social democrata de FHC?

De fato, a discussão sobre a constituição de fundos públicos para solucionar o problema da educação⁴⁵ tem girado em torno de uma contradição fundamental. Ao invés de se constituírem em espaços privilegiados de administração e negociação dos recursos públicos, nos termos de Oliveira, de uma “*economia de mercado socialmente negociada*”, estes fundos têm-se constituído, na prática, como estratégias cujo objetivo central é encobrir a falência e a insolvência do Estado. A constituição de determinados fundos públicos, na especificidade de um programa, poderia ser visto como um mecanismo cujo objetivo central seria o de racionalizar os gastos, garantir um padrão mínimo de atendimento e melhorar a transparência do processo. Este, aliás, tem sido o discurso dominante.

No entanto, o estabelecimento de padrões mínimos acabam se constituindo como padrões máximos (o máximo é o mínimo) pela incapacidade atual do Estado brasileiro de cumprir, de fato, seus deveres constitucionalmente acordados com a sociedade. A administração dos poucos recursos disponibilizados pelo Estado na forma de um fundo tem como ponto forte sua visibilidade e a garantia de um compromisso, mesmo que mínimo, de atender a determinadas demandas sociais. No entanto, o processo de endividamento do Estado brasileiro impede de ver, quando se considera a totalidade da ação do Estado, a existência destes recursos como um conjunto de valores, de fato, salvaguardados para a educação. Pois, em última instância, estes valores estão constituídos sobre uma dívida, sobre um processo que se materializa pela estratégia de financiar o futuro, vendendo o próprio futuro. De fato, o financiamento de um bem vital para a população não deveria estar depositado na “confiabilidade” entre os agentes econômicos, credores da nossa dívida.

⁴⁵ O sucesso do FUNDEF tem inspirado o Governo Lula, discussão que já estava adiantada no governo FHC, a criar um fundo semelhante para fazer frente à Reforma do Ensino Médio: a criação, a partir de 2005, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB para substituir o FUNDEF, e, dessa forma, dar cobertura financeira também ao Ensino Médio e não somente ao Ensino Fundamental.

A questão de mérito, porém, diz respeito à contradição central que envolve a estratégia de se constituir fundos educacionais como a melhor saída para se solucionar a crise da educação média brasileira, agora em reforma. Pois, parece pouco provável que a constituição de tais fundos venha a se constituir, exatamente, enquanto a estratégia privilegiada para desmercantilizar a força de trabalho ou como lugar privilegiado da desfetichização das relações capitalistas de produção à brasileira como queria Oliveira. De fato, se esta fosse a direção, esse processo deveria ser correlativo de um avanço cada vez maior do Estado sobre as relações sociais, em termos de mediação, intervenção e negociação e não o inverso. Pois, na prática, esta estratégia passou a ser a grande chave para o financiamento da educação no exato momento em que ascendeu no país o Estado neoliberal, cujo pressuposto maior era o incentivo ao livre jogo das forças de mercado, uma menor intervenção do Estado na economia e a adoção de mecanismos técnico-gerenciais de administração do Estado.

É interessante observar que a constituição de fundos públicos em educação na era FHC, como o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA para o Ensino Fundamental e o Projeto Escola Jovem para o Ensino Médio, objeto de análise em seções posteriores deste trabalho, inaugurou aquilo que se poderia chamar de “cultura de projetos”: em nome da autonomia das instituições sociais, o governo delegava-lhes o “saudável” processo de proceder a um estudo técnico, um projeto, que pudesse definir e diagnosticar suas reais necessidades de recursos para o cumprimento de suas responsabilidades sociais. Esse projeto era o “passaporte” que permitia à instituição se candidatar aos recursos centralizados nas instâncias de poder, nos famosos fundos públicos. Se por um lado tal exigência permitia o “salutar” desenvolvimento da autonomia das instituições públicas, por outro lado as obrigavam a enfrentar a dura realidade, muitas vezes freqüente, de não dispor dos “técnicos” capacitados para efetuar tais estudos. Neste caso, a terceirização do serviço público se efetivava através da contratação de consultorias e serviços temporários. Porém, o mais grave em tal estratégia está na motivação que a engendra: se os recursos são escassos, nada como uma boa concorrência através dos projetos para viabilizar sua distribuição. Nada que o darwinismo social não possa justificar convenientemente.

No entanto, essa realidade demonstrava que a falência financeira do Estado era, na verdade só um aspecto da questão. De fato, este quadro revelava a falência do Estado até mesmo em termos gerenciais e burocráticos. Os famosos mecanismos de descentralização e

participação parecem estar muito mais associados a esta insuficiência do Estado do que as suas decantadas intenções de promover a democracia e autonomia das demais instâncias governamentais como Estados, os municípios e as próprias escolas.

O mais grave, porém, é que diferentemente do FUNDEF, estes fundos como o FUNDESCOLA e o Escola Jovem foram constituídos a partir de empréstimos internacionais, de um endividamento externo claramente a eles vinculado. Este fato por si só gera no mínimo uma inquietação: se o país necessita de recursos externos emprestados para financiar a própria educação de seus filhos ele o faz por se mostrar incapaz de prover até as despesas mais necessárias e inadiáveis. Antes, pois, de se constituírem como uma saída ou uma redenção para nossos problemas educacionais esses fundos mais parecem estar associados a uma capitulação.

CAPÍTULO II: O contexto econômico e sócio-político da atual Reforma do Ensino Médio

2.1 A Reforma necessária: o contexto da crise na educação média

Na interpretação de KUENZER (2000), a Resolução 03/98, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece os termos da Reforma do Ensino Médio, não pode ser compreendida como uma simples medida educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas como norma orgânica ao modelo econômico e social defendido pela correlação de forças históricas que o levou ao poder. Essa norma implica na versão nacional do papel que o país pretende ocupar diante das candentes questões atuais: o tipo de inserção do país numa economia mundializada e globalizada; o lugar do Brasil na nova geo-política das relações entre as nações estabelecidas por essa nova realidade global; o papel do estado e dos agentes privados diante das importantes mudanças nas bases de produção e de acumulação do capitalismo atual (acumulação flexível); o papel da ciência e da educação no desenvolvimento estratégico do país e de sua população; as crises constantes que têm acometido diferentes países do mundo e até blocos econômicos inteiros; a necessidade de um resgate histórico para tirar o país de suas condição de nação subdesenvolvida, entre outras.

O discurso educacional do governo apresenta a Reforma do Ensino Médio como o resultado de um grande consenso social. No entanto, esse consenso não reflete qualquer mecanismo formal ou informal de consulta e participação popular. É um consenso já dado, produzido externo e ideologicamente à realidade social, para que o ser social assuma como verdadeira e universal uma posição que, de fato, é apenas de uma parte dessa sociedade, precisamente aquela que está representada politicamente no poder. Toda a estratégia de comunicação do governo insere-se naquilo que KUENZER (2000) destaca, a partir de Gramsci, como a construção ideológica de uma hegemonia⁴⁶, no sentido de impor essa verdade externa como um consenso.

⁴⁶ A construção da hegemonia, no sentido de GRAMSCI (1978), deve ser compreendida como resultante da luta de classes no campo político, em que uma classe tenta impor sua visão de mundo a outra. Tal postura é necessariamente ideológica, no sentido de que uma visão parcial é posta ideologicamente como universal e dessa forma conquista a hegemonia sobre a outra. A luta no campo político, por sua vez, não pode ser

Veja-se, por exemplo, o discurso governamental no lançamento da reforma curricular ou dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em setembro de 1999. Paulo Renato, Ministro da Educação do governo FHC, em carta ao professor, sustentava a necessidade da Reforma por dois motivos principais: em primeiro lugar, ela corresponderia ao esforço do Ministério no sentido de transformar o sistema educacional, expandindo-o e melhorando sua qualidade; em segundo lugar seu objetivo não era de, simplesmente, melhorar o Ensino Médio, mas adaptá-lo para que ele pudesse responder adequadamente à nova realidade de um mundo em constantes mudanças e “globalizado”. É essa nova realidade que explicaria a Reforma do Ensino Médio, centrada em “um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda, um currículo que tenha vínculo com os diversos contextos de vida dos alunos”.⁴⁷ Um currículo baseado em competência é a grande chave encontrada pelos teóricos do governo para inserir a escola do Ensino Médio na nova realidade produtiva e política, daí a centralidade desse conceito na organização lógica do novo currículo. Até porque, como a palavra já indica, competência aponta para competição, para competitividade, para o desenvolvimento de pessoas capazes de enfrentar e se adaptar a um mundo em constante mudança.

O governo era, pois, réu confesso de que a motivação central da Reforma não era de natureza propriamente pedagógica, mas está estreitamente articulada com a nova realidade da produção e do mundo do trabalho. Esse novo contexto no qual se insere a Reforma do Ensino Médio, na interpretação de inúmeros teóricos, está associado a uma nova crise do sistema do capital e ao conjunto de ações que esse sistema tem encetado para enfrentar essa crise. Basicamente, o fenômeno se apresentou nitidamente no momento em que o modelo de acumulação do sistema, em especial, da época de ouro do capitalismo americano – dos anos quarenta aos anos setenta, apresentou sinais de esgotamento, com

entendida aqui, como no marxismo vulgar, como um mero reflexo da hegemonia e do poder existente na esfera da produção. Os dois campos (político e econômico) são relativamente independentes, mas fortemente articulados: não é possível se visualizar aqui uma causalidade mecânica e linear, no sentido, por exemplo, da infra-estrutura determinar a superestrutura, pois decisões políticas podem, igualmente, ter resultados estruturais importantíssimos para a esfera da produção.

⁴⁷ Para maiores esclarecimentos acerca da visão governamental da Reforma é fundamental a leitura dos três volumes Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) que compõem o material de apoio às escolas de Ensino Médio, distribuídos pelo governo federal, contendo todo o contexto da reforma, a legislação, a fala governamental, além dos novos parâmetros curriculares.

um quadro de queda crescente nas taxas de lucro do sistema, levando a crises constantes e cada vez mais perigosas para o capitalismo mundial.

HARVEY (1994)⁴⁸, por exemplo, teoriza esse novo modo de ação do capital como acumulação flexível, em contraposição ao modelo de acumulação baseado tecnicamente no modelo gerencial taylorista-fordista e politicamente nos princípios econômicos keynesianos de intervenção do estado na economia. O objetivo do novo modelo era exatamente romper com a rigidez representada de um lado pela aliança político-econômica que viabilizou a criação de um Estado de Bem-Estar-Social, no qual se aliaram os grandes capitais, os grandes sindicatos e o Estado enquanto mediador das políticas públicas e privadas; e por outro lado pela inflexibilidade do próprio modelo produtivo e gerencial amparado na produção em grande escala e independente da demanda.

Nesse sentido, o novo modelo deveria centrar-se, exatamente, na flexibilidade, conceito que passou a ser o norteador também da redefinição do papel do estado. A ascensão do ideário neoliberal, por sua vez, correspondeu, no plano político, em muitos aspectos, às mudanças estruturais ocorridas na economia. Merecem destaque, no contexto do neoliberalismo, idéias como a da necessidade de enxugamento do estado e privatização (exatamente para combater sua falta de mobilidade gerada pelo seu tamanho excessivo e sua incapacidade de intervir adequadamente na economia e no mercado), desregulamentação do trabalho, abertura econômica irrestrita financeira e comercial com outros países e regulamentação das atividades econômicas através das forças do mercado.

O Brasil, em especial, a partir dos anos noventa, passa a ser sacudido pelos novos ventos neoliberais, processo que se aprofundou com o governo FHC. No plano específico da educação, a Reforma do Ensino Médio, proposta no calor desse contexto, procura oferecer a resposta oficial para essa nova realidade do país. Como nos lembra BUENO (2000), ao comentar diante dessa realidade maior, o lugar do Ensino Médio:

“As funções do Estado e da sociedade civil são redefinidas (...). O novo perfil de relacionamento está muito distante da visão gramsciana de Estado ampliado, embora a participação constitua a palavra de ordem. Documentos de políticas

⁴⁸ O conceito de acumulação flexível em contraponto ao modelo mais rígido e fechado representado pelo taylorismo-fordismo é uma contribuição de HARVEY (1994) e embora aceito por inúmeros teóricos brasileiros da educação, não possui ainda consenso sociológico enquanto categoria de análise.

(...) pregam a conjugação de esforços e energias para a sustentação da ação combatida do poder público, a emergência de um consenso em torno de ‘valores positivos’ – como a competitividade e o utilitarismo – e da necessidade de conferir um novo papel à cidadania. (...) o ‘novo Estado’, na perspectiva do seu enxugamento, não pode mais ser visto como grande patrocinador da educação, e a verticalização da política deve ser substituída pela flexibilização propiciada pela gestão compartilhada. Isso atinge em especial o período noturno [do Ensino Médio], no qual pelo menos metade da clientela está acima da ‘idade própria’ e a regularização do fluxo por formas alternativas de atendimento adquire o *status* de solução inovadora e preferencial”.⁴⁹

O novo Estado, flexível e enxuto, não é mais o grande patrocinador dos direitos básicos dos cidadãos, mas um parceiro fundamental nessa preocupação que não deve ser só do governo, mas de toda a sociedade. O enxugamento do Estado é justificado exatamente nos termos de sua responsabilidade: ele deve sair da economia (não deve gerir atividades produtivas), para se dedicar melhor às suas verdadeiras funções, ou seja, a de cuidar das necessidades básicas e inalienáveis da população tais como saúde e educação. O discurso oficial aponta para investimentos crescentes em educação e saúde, embora, depois de todos esses anos, persistam ainda sérios problemas de desperdícios, ineficiência no gerenciamento do sistema e outros problemas históricos que não podem ser vencidos no curto prazo. No contraponto do otimismo governamental, a prática tem demonstrado exatamente o contrário: o sucateamento dos sistemas públicos de ensino e de saúde e a progressiva privatização desses setores, no país.⁵⁰

Qual lugar caberá, então, ao Ensino Médio, nesse contexto, se, legalmente os recursos financeiros para sua manutenção não são de responsabilidade obrigatória de nenhuma instância governamental, seja ela federal, estadual ou municipal? Será dada prioridade às propostas alternativas e flexíveis tais como ensino a distância, telensino, supletivo, ambientes diferenciados de aprendizagem, entre outras, como denunciava Bueno, porque menos onerosas?

⁴⁹ BUENO (2000) procura exatamente derivar dos documentos legais que engendraram a Reforma do Ensino Médio o movimento político que lhe dá substrato.

⁵⁰ No caso da Reforma do Ensino Médio, trata-se de um movimento contraditório: a matrícula pública no Ensino Médio pode estar aumentando em função do empobrecimento da população. Por sua vez, a falta de oferta de Educação Profissional na escola pública de Ensino Médio tem levado esse segmento de ensino à privatização crescente na forma de ensino superior tecnológico.

Embora a Reforma não seja apenas um problema puramente pedagógico, pois passará a exigir também uma nova e flexível ação gerencial do Estado, é no seio da ação educacional que o problema é mais visivelmente atacado. Tomemos como princípio, o modelo pedagógico decorrente das exigências de gestão do taylorismo-fordismo. Esse modelo obedecia a uma lógica de produção que impunha uma série de exigências de qualificação ou mesmo de desqualificação para a força de trabalho. Em termos gerais, a forte hierarquização vertical da indústria fordista estabelecia uma clara divisão entre a gerência, cujas atividades eram de caráter mais intelectual, reflexiva e de comando, e o chão-de-fábrica, com um trabalho claramente operacional e mecânico. O processo de trabalho, por sua vez, foi simplificado ao máximo (o que em si significou uma maior desqualificação), e especializado por áreas de produção (processo restrito, na maior parte das vezes, a uma área do conhecimento). Uma divisão clara e transparente do trabalho, com forte hierarquização e seqüência em fases pré-determinadas de produção, possibilitava estabilidade ao sistema e rápida identificação dos problemas.

O avanço tecnológico, o desenvolvimento do modelo de controle de qualidade e do toyotismo japonês colocam em xeque a rigidez do modelo fordista, praticamente invertendo muitas de suas perspectivas: hierarquização horizontal, com menor número de chefias e delegação de responsabilidade aos antigos cargos operativos; produção por escopo⁵¹ em contraposição à produção por escala; “re-complexificação” dos processos produtivos, exigindo articulação do conhecimento científico com o trabalho (interdisciplinaridade), criticidade e uso das funções cognitivas superiores; divisão opaca do trabalho (polivalência funcional), indeterminação nas seqüências de operação e dinamismo; controle da produção com foco no processo; flexibilidade funcional, capacidade de responder com rapidez a situações novas e originais.

A nova realidade produtiva passaria a exigir um novo perfil profissional, um conjunto de qualificações não mais restritas à escolarização formal (inicial, continuada), mas

⁵¹ A produção por escopo se contrapõe, em tese, à produção em larga escala. Ela significa produzir em pequenas quantidades produtos com demandas específicas do mercado, a partir da flexibilidade da planta industrial. Tal fato resulta da possibilidade de readaptação do maquinário e do pessoal (modelo de gestão), permitindo a empresa aproveitar nichos de mercado, sem perder sua capacidade de produzir em grande escala. Em última instância ela significa o coroamento de uma tendência que é o centro do modelo de gestão japonês (toyotismo): produzir a partir dos pedidos (encomenda) e não produzir para só depois vender. Essa mudança de perspectiva viabiliza, por sua vez, a empresa enxuta, com estoques mínimos e sem desperdícios. Essa discussão é feita por inúmeros autores, particularmente CORIAT (1994).

representada por uma nova formação humana que permitiria, pelo lado da escolaridade, desenvolver uma articulação entre conhecimento técnico-científico e o mundo do trabalho; pelo lado político, o desenvolvimento da cidadania, incluindo a heteronomia moral e autonomia intelectual e pelo lado da personalidade, o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e atributos psicofísicos individuais que permitam lidar com a incerteza e flexibilidade do mundo atual (capacidade de decisão, profissionalismo, originalidade, entre outras).

Essa nova formação dos futuros “super-homens” deve buscar articular não só os conhecimentos passíveis de serem obtidos junto às agências formais de educação, incluindo o domínio dos saberes cognitivos (aprender a conhecer)⁵² e dos procedimentos técnico-científicos (aprender a fazer), mas deve considerar as aprendizagens do sujeito como um todo (aprender a viver e aprender a ser): as primeiras socializações; as origens de classe e os tipos de relações sociais estabelecidas com outros sujeitos; o acesso a informações e a espaços educacionais não formais e culturais; experiências de trabalho e outras experiências sociais significativas.

Algumas questões já podem ser, no entanto, levantadas aqui. A primeira indagação a ser respondida é se a educação básica, que culmina com o novo Ensino Médio proposto pela atual Reforma, oferece elementos suficientes para enfrentar a nova realidade produtiva e a formação cidadã pretendida pelo governo. O novo conjunto de saberes (cognitivos, princípios metodológicos e científicos e de atitudes), considerando inclusive a possibilidade de torná-los organicamente articulados, permitirá aos jovens, independente de suas origens de classe, inserção satisfatória na nova realidade produtiva e política do país? Parece no mínimo questionável que essa realidade possa se configurar no patamar do Ensino Médio. Ademais existe uma contradição, em termos, muito importante, envolvendo, exatamente, essa questão.

O centro do novo modelo aponta exatamente para a flexibilidade amparada numa progressiva incorporação da ciência como força produtiva. No entanto, devemos perguntar inicialmente qual é a concepção teórico-prática de ciência que ampara esse postulado maior. Em tese, em termos de princípios marxianos, o modo de produção capitalista se

sustenta na troca de equivalentes. Logo a ciência, nesses termos, só pode ser incorporada à produção na forma de equivalente, ou seja, como uma mercadoria a ser contabilizada no custo da produção. Cientificamente esse fenômeno vem ocorrendo com a transformação da ciência em um conjunto de procedimentos técnicos e neutros de intervenção na realidade (positivismo). Como o produto científico é, pela força da ideologia tecnológica, uma mercadoria neutra, seu custo enquanto equivalente-trabalho acaba sendo decidido “politicamente”.⁵³ Se as descobertas sociais da ciência fossem incorporadas aos custos privados dos capitalistas, tornariam os custos demasiadamente onerosos para os últimos, motivo pelo qual o grosso dos investimentos científicos continua nas mãos do Estado ou a ele associado.

Em termos lógicos, porém, a concepção científica que defende a neutralidade da ciência, o positivismo, não parece estruturalmente compatível com um modelo flexível e totalizador da realidade. Inicialmente, porque o modelo positivista é claramente analítico, favorecendo a especialização e a standardização; o dinamismo e a totalização daí decorrentes só podem advir de uma soma mecânica ou no máximo funcional das partes. Em outras palavras: o modelo é flexível apenas em tese, mas sua prática conserva os vícios e as impossibilidades da tese positivista que o ampara. No entanto, a tese positivista não pode ser descartada, pois é ela quem possibilita ideologicamente incorporar a ciência como uma tecnologia neutra, sem equivalência enquanto valor-trabalho.

É fácil visualizar no programa de qualidade total, enquanto a forma mais acabada do toyotismo que chegou ao Brasil, essa contradição: ele é uma mescla do mais puro tecnicismo no controle dos processos (mantendo em vários aspectos os ganhos de produtividade e modos de gestão do taylorismo-fordismo) com um discurso humanista de

⁵² Esses são os princípios emanados do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para uma formação multidimensional do sujeito, conforme DELORS et al (1996).

⁵³ Atribuir à ciência, no contexto da produção contemporânea, papel central na produção em detrimento do trabalho é uma tese que se pode inferir de MARX, nos *Grundrisse*. Mas isso não significa que a ciência inserida na maquinaria passe a produzir valor novo. As máquinas, independentemente do trabalho, só podem produzir valores de uso, riqueza e, assim preservar a riqueza e o trabalho nelas contido, mas não produzir valor novo, privilégio exclusivo do trabalho humano. É importante lembrar que a aplicação da ciência à produção tem se subsumido à lógica do capital, que não renuncia ao valor criado e submete todo o desenvolvimento das forças produtivas e sociais à lógica do valor e não ao tempo de trabalho socialmente necessário. Para o capital, por sua vez, um produto da ciência (como uma nova máquina) não tem um valor em si, mas só pode se realizar se entrar no ciclo produtivo. Ou seja, a produção da ciência rende-se aos limites do capital e à sua lógica de valorização, mesmo que amparada na ideologia de falsa neutralidade da produção científica.

integração, participação e cooperação com os objetivos da empresa. A face humanista é a vitrine do programa, mas é a face tecnicista que garante sua eficiência: a primeira compra as “almas”, a segunda controla de forma ainda mais efetiva o processo de fabricação dos produtos. Não se pode esquecer que o modelo de gestão é em si uma tecnologia: ele próprio é vendido como uma mercadoria cujo valor decorre apenas de sua racionalidade e dos ganhos que todos podem obter com o seu uso.

Essa contradição atravessa também a Reforma do Ensino Médio. Em primeiro lugar porque se há a pretensão de reformar, isto é devido ao fato de que algo está errado ou não está funcionando: a antiga legislação não viabilizava nem um Ensino Médio nem uma Educação Profissional de qualidade, compatíveis com a realidade atual, eis o argumento governamental. Investir em cursos técnicos altamente especializados, inflexíveis e onerosos levava a um duplo prejuízo: desperdício, pois o mesmo efeito poderia ser obtido com cursos mais baratos; e ineficácia, já que muitas profissões contempladas pelos antigos cursos técnicos nem sequer existem mais. Por sua vez, a profissionalização no patamar do Ensino Médio acabava por inviabilizá-lo. Não compensa, pois, formar técnicos intermediários no contexto de uma economia dinâmica e flexível como a brasileira.

Ora, mas os princípios que guiarão a formação dos novos técnicos e que sustentarão o novo Ensino Médio tecnológico não poderão fugir do marco da positividade e de sua “inflexibilidade”, de uma leitura positiva de ciência, sob o risco de comprometer a contribuição neutra da ciência para a realidade produtiva. Por sua vez, faz-se necessário perguntar pelas conseqüências da flexibilidade “imposta” pela globalização num mercado de trabalho, como o brasileiro, que historicamente nunca foi estável e numa economia que continua pouco dinâmica, em especial nos setores de ponta. Se o aumento da escolaridade em geral, enquanto fruto do crescimento da escolaridade básica, leva um longo período para acontecer, o que fazer no médio e longo prazo para melhorar o dinamismo da economia brasileira e da instabilidade do mercado de trabalho?

2.3 As reformas no tempo: o Ensino Médio e a problemática da construção da escola unitária

Para KUENZER (2000) existiam, pelo menos, dois consensos, tanto entre os educadores como por parte do governo, com relação ao Ensino Médio brasileiro: o primeiro dizia

respeito à necessidade de expansão desse patamar de ensino, visto que ele agora passou a ser um complemento da educação básica (e não mais uma fase intermediária entre o ensino primário e superior), e esta última seria condição mínima para enfrentar a sociedade tecnológica e do conhecimento; o segundo partia da compreensão de que sem uma sólida educação geral não era possível se obter um ensino técnico de qualidade. Para os teóricos do governo FHC, uma nova e necessária síntese entre ciência e trabalho só era possível com uma formação tecnológica, baseada num currículo por competências, único capaz de romper com a dualidade histórica entre o fazer e o pensar, entre a execução e a operação, entre a teoria e a prática.

Os dois consensos continham, de fato, meias verdades. É inegável que um dos maiores problemas educacionais brasileiros é a baixa escolaridade de sua população refletida no número de anos que frequenta a escola (no Ceará, por exemplo, a população possui, em média, quatro anos de escolaridade, conforme censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁵⁴ - IBGE, 2000. Essa realidade se reflete nos igualmente baixos indicadores de acesso e conclusão do Ensino Médio e superior, pois logicamente para alcançar tais patamares, a população necessitaria, no mínimo, dobrar o número de anos de escolaridade para atingir o nível médio e triplicar esse valor para alcançar a universidade. Há outras nuances nesse processo, como a famosa distorção entre a idade e a série: boa parte da clientela que deveria estar frequentando o Ensino Médio (alunos com idade entre quinze e dezessete anos) está retida no Ensino Fundamental por reprovação ou abandono, fato que distorce também o indicador “anos de escolaridade”.

O problema não está só na necessidade de expansão, questão antiga e já bastante diagnosticada, mas nos motivos que, em tese, justificam a atual onda expansionista⁵⁵. A tese ampla de que a Reforma se justifica pela necessidade de oferecer à população, minimamente, uma educação básica (composta pelos antigos ensinos primário e secundário), pois esta é a única formação capaz de torná-la apta a enfrentar a nova sociedade do conhecimento e da informação, não é, em si, incorreta, mas insuficiente.

⁵⁴ Os dados foram colhidos na página do IBGE. Disponível em: < <http://ibge.gov.br>>. Acesso em 11.06.2003.

⁵⁵ É estranho que todo o furor expansionista do governo não resulte na mais singela medida necessária a esta expansão: a obrigatoriedade constitucional do Estado em financiar o Ensino Médio. Até hoje nenhuma esfera governamental é legalmente responsável por esse encargo.

Em primeiro lugar, é pouco provável que os anos de escolaridade oferecidos pela educação básica sejam suficientes para garantir essa inserção na chamada sociedade do conhecimento. Além do que, em segundo lugar, deve-se perguntar se, de fato, estamos nos encaminhando para uma sociedade da informação e do conhecimento regida não mais pelo trabalho abstrato, mas pelo conhecimento científico agregado à produção. Essa é, sem dúvida, uma discussão muito complexa, que está, igualmente muito longe de qualquer consenso. Seria mais correto, do ponto de vista do atual governo, simplesmente dizer, como nos lembra KUENZER (2000), que tal escolaridade garantirá, para parte da população, maior possibilidade de inserção no mercado, ou na nova lógica capitalista de produção, a acumulação flexível, nos termos de HARVEY (1994).

O segundo consenso, segundo o qual uma nova síntese entre ciência e trabalho depende de uma formação tecnológica, baseada num currículo por competências capaz de romper com a dualidade histórica entre o fazer e o pensar, contém, igualmente, meias verdades. É claro que o ensino secundário e o ensino técnico, nos moldes praticados no Brasil nas últimas décadas, apresentavam sérios problemas estruturais: o primeiro (o ensino secundário), marcadamente propedêutico e enciclopédico, era estranhamente dissociado do mundo do trabalho e da realidade social, enquanto o segundo, o ensino técnico, embora diretamente ligado ao mundo do trabalho, era eivado do mais puro tecnicismo e carecia de uma sólida formação geral que permitisse elevar o conhecimento técnico a uma leitura menos especializada e mais crítica da realidade.

O primeiro problema decorrente desta visão, porém, é tentar garantir pela formação tecnológica, no patamar do Ensino Médio, a superação da dualidade entre a teoria e a prática através da via curricular⁵⁶. O segundo e mais grave problema é que a reforma, seguindo essa trilha meramente curricular, longe de superar o Ensino Médio marcadamente propedêutico pode aprofundá-lo, com, pelo menos, dois agravantes: a Reforma praticamente tornou o antigo ensino técnico um curso pós-médio com sua exigência de torná-lo no mínimo concomitante ao Ensino Médio (fato que, na prática, tende a tornar o

⁵⁶ A própria expressão ensino médio tecnológico ou formação tecnológica no patamar do Ensino Médio entra em clara contradição com o que se demonstrou ser a prática do governo FHC: a expressão ensino tecnológico passou a nomear, no cotidiano, o ensino técnico pós-médio ou universitário. O discurso não poderia ser, então, mais claro: só é viável um ensino verdadeiramente tecnológico num patamar posterior à formação média seja enquanto educação profissional ou como educação básica. Já a impossibilidade de se superar pela via curricular a dualidade entre a teoria e a prática será tratada mais adiante.

ensino médio técnico em educação tecnológica superior⁵⁷); em segundo lugar, essa trilha pode significar ao invés de um avanço, uma regressão, reeditando, na prática, a antiga e propedêutica escola secundarista do início do século.

É importante destacar que uma das medidas mais centrais da atual Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional é restabelecer a independência entre os dois sistemas, que voltam a ficar, na prática, sem articulação legal, sem “janelas”, como nos lembra KUENZER (2000). Na verdade, tal medida significa a possibilidade de se reeditar a dualidade histórica que marcou o sistema educacional brasileiro desde os primórdios do século vinte: para a grande massa do povo cabiam profissões que não exigem nenhuma escolaridade formal ou no máximo cursos assistencialistas profissionalizantes de nível básico, onde praticamente inexistente a exigência de educação formal; para as classes médias (a tecno-burocracia estatal e privada) e para as elites cabiam as profissões de patamar superior (cursos universitários ou, no mínimo, cursos técnicos médios).

KUENZER (1997)⁵⁸, ao tentar restabelecer os liames históricos entre trabalho e educação, no Brasil, constata a existência, desde o início do processo, dessa dualidade estrutural. Inspirada no referencial marxista, ela parte do seguinte princípio geral:

“Se a divisão social e técnica do trabalho é condição necessária indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma.” (KUENZER, 1997).

⁵⁷ Lembremos que, no Brasil, atualmente, o ensino profissional pode ser de três tipos: cursos básicos, sem exigência formal de escolaridade (correspondente, no sistema formal, aos oito primeiros anos do Ensino Fundamental); cursos técnicos pós-médio ou concomitantes ao ensino médio; e cursos tecnológicos de nível superior. A Reforma vem atingindo centralmente a oferta pública dos cursos técnicos médios, visto que os cursos técnicos básicos, de caráter puramente assistencialista e imediatista, estão sendo menos atingidos, pois praticamente independem da escolaridade da população, embora, em compensação, ofereça uma formação técnica extremamente limitada, muito aquém de uma formação técnica e tecnológica.

⁵⁸ Vários autores, entre os quais se sobressaem MACHADO (1991), KUENZER (1997) e GOMES (2000), tentaram efetuar o resgate histórico do desenvolvimento e da articulação entre os sistemas de ensino médio e profissional no Brasil, tentando visualizar as possibilidades históricas do desenvolvimento da escola unitária no país.

A partir desse pressuposto maior, KUENZER (1997), mas, em especial, MACHADO (1991), procurou refazer o movimento histórico de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, correlacionando-o com o papel desempenhado pelo trabalho (ou pela produção) no interior do sistema formal de educação. MACHADO (1991), por exemplo, inicia sua análise a partir dos jesuítas (1549), onde se constataria, já nesse momento, a implantação de um sistema dual no Brasil: escolas para ler, contar e escrever para as camadas populares e para os índios em contraponto aos colégios e seu *Ratio Studiorum*⁵⁹ para as elites. Prossegue com as mudanças no sistema desencadeadas pelas várias reformas educacionais ocorridas no Império, na Primeira República, Revolução de 1930 e no Estado Novo (1937).

GOMES (2000), por sua vez, destaca que a primeira preocupação com o Ensino Médio ocorre ainda no Império. Com a chegada da família real, a necessidade de uma urbanização mínima e da formação de uma burocracia estatal coloca como urgente a criação de uma escola secundária para dar acesso ao ensino superior. Em 1838 é inaugurado na Corte, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, primeira escola secundária pública do país, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio, servir como modelo às províncias e conferir o grau de bacharel aos candidatos ao ensino superior local. Tratava-se, evidentemente, de uma instituição aristocrática destinada a oferecer uma cultura básica e humanista necessária às elites dirigentes, visto que pouco mais 1% da população da época freqüentava as escolas imperiais.

É importante lembrar, igualmente, que as instituições superiores a que se destinavam os alunos do Pedro II não eram universidades. Ao contrário dos países de colonização espanhola, o Brasil não possuiu universidade enquanto foi colônia de Portugal (até a Independência somente cerca de três mil brasileiros havia concluído o Ensino Superior, a maioria deles na universidade portuguesa de Coimbra). Somente em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ): naquela época tratavam-se das academias, escolas superiores voltadas para o ensino de uma profissão. Após a Proclamação da República só havia cinco escolas deste tipo no

⁵⁹ O *Ratio Studiorum* era uma espécie de manual didático do sistema educacional jesuítico, contendo desde normas de organização curricular até instruções de organização da atividade escolar e do comportamento dos alunos.

Brasil, todas fundadas no século XIX: duas faculdades de direito – Recife e São Paulo; duas de medicina – Salvador e Rio de Janeiro e uma politécnica, no Rio de Janeiro.

Durante a República Velha, conforme GOMES (2000), quatro Reformas foram centrais para o país e tiveram repercussões claras sobre o Ensino Médio (é interessante que a cada década deste período temos uma nova reforma na educação): a Reforma Benjamin Constant (1890); a Reforma Epiácio Pessoa (1901); a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915). A primeira reforma, ainda sob a força da Proclamação da República (1889), instituiu no ensino secundário da época a divisão em séries (seriação) e introduziu no currículo, por influência da filosofia positivista reinante, as disciplinas científicas, mas tais determinações não chegaram à realidade da escola. Dez anos depois, a Reforma Epiácio Pessoa instituiu o bacharelado de letras e ciências (equivalente ao ensino secundário) dos dez anos de idade aos dezesseis, precedido de um exame de admissão, como pré-requisito de acesso ao ensino superior. Uma década depois, a Reforma Rivadávia Corrêa praticamente extinguiu o incipiente sistema nacional de ensino e descentralizou para os estados da federação a responsabilidade pelo ensino. Diante das queixas dos estados da federação, a Reforma Carlos Maximiliano oficializou o sistema nacional de educação e restabeleceu o Colégio Pedro II como a escola referência do país.

Um destaque especial é dado pelos estudiosos da história da educação às reformas ocorridas depois da Revolução de 1930, quando o país rompe, de forma mais clara, com o modelo agrário-exportador, que orientava sua economia, e adentra no modelo urbano-industrial (política de industrialização autóctone e de substituição das importações). Nesse momento crucial, a arena do debate educacional é, igualmente, aquela do debate político, onde, pelo menos, duas grandes forças se contrapõem: os conservadores, mais sintonizados com o modelo agrário-exportador e os liberais ou “progressistas”, mais sintonizados como o novo modelo anglo-americano de desenvolvimento industrial. A Reforma Francisco Campos, de 1931, representou um movimento de transição: publicada alguns meses após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930, a Reforma perdeu a paternidade em 1932 com a demissão do ministro. As idéias de Francisco Campos estavam em sintonia com o Movimento dos Pioneiros da Educação, que introduziram os princípios da Escola Nova no Brasil desde o início da década de 20 com Anísio Teixeira e Fernando Azevedo.

Embora, em tese suas idéias estivessem mais próximas daquelas dos liberais, o texto reformista fez inúmeras concessões às elites conservadoras: instituiu um Ensino Médio completamente desconectado da Educação Profissional, em sistema de colunas, em contraposição à tese dos pioneiros de uma escola única para o Ensino Médio e profissional. No entanto, a Reforma deu uma maior consistência organizacional ao sistema com um currículo uniforme e de caráter nacional, estabelecendo um ensino secundário acadêmico (equivalente ao Ensino Médio atual), dividido em dois ciclos: um propriamente acadêmico com cinco anos de duração; e um segundo complementar orientado para ramos específicos do ensino superior.

Gustavo Capanema, que substituirá Francisco Campos menos de dois anos depois, em 1934, dará continuidade a muitas idéias de seu conterrâneo mineiro em sua longa estada no Ministério da Educação (1934 a 1945). Durante a sua gestão foi marcante a presença de intelectuais famosos da época enquanto colaboradores na elaboração de políticas públicas, formulação de projetos ou como defensores de programas governamentais, tais como Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete, Mário de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Manuel Bandeira, entre outros.

MACHADO (1991) dá um destaque especial à Reforma Capanema, de 1942, que em muitos aspectos aprofundou o modelo de Francisco Campos e em outros, o aperfeiçoou. É importante ressaltar que a Reforma Capanema está em pleno contexto político do Estado Novo getulista, ambiente não muito favorável a idéias mais liberalizantes. Para GOMES (2000), a Reforma Capanema “reforçou o caráter elitista da escola acadêmica” com um currículo ainda mais humanista e enciclopédico e aprofundou o dualismo com o ensino profissionalizante: pois ao contrário do modelo Francisco Campos só o ensino acadêmico passou a dar direito ao aluno de ingressar no ensino superior (pelo menos até a Lei de Equivalência de 1953).

Entre os “aperfeiçoamentos” propostos à Reforma Francisco Campos, é importante destacar a supressão de um ano no curso ginásial (quinta a oitava séries atuais) e dilatação do segundo ciclo, desdobrando-os em curso clássico e curso científico. A preocupação com o ensino profissional, porém, não podia estar ausente em um governo que, “em tese”, defendia os trabalhadores, pois foi exatamente neste período que se promulgou diversos

decretos denominados de Leis Orgânicas⁶⁰ do Ensino: Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943) que precederam a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). As leis orgânicas funcionaram como uma espécie de formação de compromisso entre os dois grupos políticos que se opuseram no Brasil (conservadores e liberais): unificou o sistema de Educação Profissional no país, mas mantiveram a dualidade estrutural com o Ensino Médio, visto que o primeiro funcionou como um sistema paralelo e independente, praticamente sem janelas de articulação com o Ensino Médio. Seu mérito maior, porém, foi o de alçar o ensino técnico ao patamar secundário de ensino, visto que antes ele era equivalente ao ensino primário.

No entanto, o crescimento da população brasileira, o aumento da urbanização e o crescimento da economia acabaram por levar a classe média ao ensino secundário, mesmo com sua lógica elitista. GOMES (2000) aponta, com razão para o crescimento espantoso da matrícula do ensino secundário no período: 333% no período de 1935 a 1950 (de 135 mil alunos para cerca de 518 mil alunos). Embora o aumento da matrícula tenha se dado mais intensivamente nos cursos profissionalizantes, a expansão de um ensino enciclopédico e aristocrático criou um exército de alunos que não eram nem preparados para o trabalho e nem para o ingresso no ensino superior.

Após a Segunda Guerra Mundial o país aproximou seus laços com os países Aliados, em especial com os Estados Unidos, em cuja periferia iria gravitar. Neste período sucederam-se diversos governos populistas e se iniciou um debate sobre a educação que resultaria, quinze anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961. As discussões e lutas mais importantes que resultaram na primeira LDB brasileira diziam respeito ao caráter dualista do ensino secundário; as possibilidades e limites para descentralizar o ensino para as unidades federativas e o incentivo ao ensino pago. Os debates entre as elites conservadoras e católicas (escolas confessionais) e liberais novamente levaram a uma solução de transição: a Igreja querendo manter sua marca histórica elitista e os liberais querendo dar maior acesso à educação para camadas mais amplas da sociedade. A Reforma descentralizou o currículo, reforçou a Lei de Equivalência entre o ensino acadêmico e

⁶⁰ A denominação orgânica não é, obviamente, gratuita, pois trata-se, na verdade, da concepção funcionalista que alimenta e fundamenta a Reforma Capanema, fortemente influenciada pelo círculo escolanovista e

profissionalizante, mas, na prática, não tocou numa questão central: os conteúdos exigidos pelo exame vestibular de ascensão ao ensino superior eram aqueles oferecidos no ensino secundário acadêmico, cuja estrutura não foi alterada pela Reforma. Por sua vez, como destaca MACHADO (1991), o grande mérito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1961, foi o de apontar pela primeira vez de forma clara para a unificação escolar. Através de várias legislações complementares que se sucederam na década seguinte, a proposta se configurou concretamente numa tentativa formal, com a Lei 5.692, de 1972, promulgada no auge da ditadura militar.

Embora fundamentais para a compreensão do Ensino Médio atual, há pelo menos dois problemas importantes nesse tipo de análise histórica da educação. Em primeiro lugar, sob uma perspectiva dialética, faltam-nos pesquisas históricas robustas que possam explicitar melhor o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. O mérito principal do tipo de análise efetuada por estudiosos tais como MACHADO (1991), KUENZER (1997) e GOMES (2000) consiste em não considerar as mudanças no sistema educacional como um fato em si, puramente educacional, mas tentar relacioná-las à realidade sócio-econômica maior que está em sua raiz. No entanto, por falta de pesquisas históricas mais amplas, e até mesmo em função dos limites inerentes a este tipo de pesquisa, acabam por escapar elementos significativos dessa realidade maior, motivo pelo qual a análise costuma centrar-se no embate legislativo, no próprio texto das reformas e nas leis que visaram modificar e estruturar o sistema, perspectiva que muitas vezes deixa de responder ao movimento da realidade, com seus embates e contradições que não só produziram essas reformas como também a elas resistiram e a alteraram.

O segundo problema decorre, igualmente, de um mérito que se traduz, da mesma forma, em desvantagens. Partir do princípio geral de que a divisão social do trabalho, no capitalismo, produz efeitos sobre o sistema educacional é, não só pertinente, como empiricamente de fácil comprovação, mas é importante efetuar nesse caso um movimento de maior precisão conceitual, para evitar a armadilha da causalidade linear tipicamente positivista. Em primeiro lugar, é necessário destacar o seguinte fato: se a tese maior implícita está correta (a de que a escola repete em sua estrutura a divisão social do trabalho do processo de produção capitalista), por que tal divisão só se manifesta na relação do

Ensino Médio com a Educação Profissional ? Em termos lógicos o processo de divisão deveria estar presente em todos os patamares educacionais (no pré-escolar, no Ensino Fundamental, no ensino superior e até mesmo na pós-graduação). No entanto, é difícil visualizar com clareza, no seio mesmo do espaço educacional, esse processo de segregação, exceto por manifestações muito sutis da organização escolar, dos tipos de conteúdo ministrados, entre outras práticas. Na verdade, o processo de segregação ocorre muito mais pela impossibilidade do grosso das camadas populares de continuar freqüentando a escola ou ainda ter acesso a uma escola de qualidade.

Não se pode negar, todavia, que o Ensino Médio deveria se colocar como um patamar importante na formação do jovem (independente de sua classe social), não só por coincidir com o momento em que este jovem adquire maior autonomia perante a família e à sociedade como também por ser nesse momento que, em tese, ele se inicia na sua vida profissional. Esse caráter de centralidade da formação no Ensino Médio, logicamente tende a agudizar sua importância no processo de divisão social do trabalho, enquanto momento de decisão e de possibilidades. A possibilidade mesma de cursar um Ensino Médio de qualidade é opção para poucos, no Brasil, o que demarca esse nível de ensino como um momento crucial da divisão do trabalho em nossa sociedade.

É claro que enquanto argumento geral, a tese tanto de KUENZER (1997) como de MACHADO (1991) tem como intenção maior destacar a importância de fatores estruturais (no caso a divisão social do trabalho) na construção dos sistemas de ensino de um país, tese perfeitamente válida. De fato, o processo de segregação das classes sociais é institucionalizado por condições da realidade social, na sua maior parte, exteriores ao espaço escolar em si, quando, por exemplo, legitima através de leis específicas um sistema educacional que, enquanto estrutura, favorece essa segregação e a divisão social do trabalho. No entanto, é necessário estabelecer as mediações entre o princípio geral (a divisão social do trabalho), o processo legislativo e institucional (de embate entre as classes sociais) e a realidade escolar.

No caso especificamente brasileiro concorrem para a segregação entre classes inúmeros mecanismos externos à escola: i) a começar pelo baixo poder aquisitivo das camadas populares decorrente de um modelo econômico que leva a uma forte concentração de renda, o que inviabiliza, para a maior parte da população, o acesso a uma escola ou pelo

menos a uma escola de qualidade ou mesmo a outras oportunidades educacionais extra-escolares; ii) intimamente ligado à primeira causa, está a “falta de compromisso” do Estado, enquanto arena da luta de classes, com a escola pública (fato que contribui para inviabilizar políticas sérias de transformação social), que se manifesta pelos baixos investimentos em educação; iii) tal escassez de investimento resulta muitas vezes em sistemas escolares e normativos que inviabilizam maiores oportunidades escolares para as camadas populares; iv) falta de políticas públicas consistentes de inserção no mundo do trabalho para os egressos da escola (o modelo econômico atual, por exemplo, aumenta o desemprego e flexibiliza as relações de trabalho), o que contribui para inviabilizar parte do “papel equalizador” da educação até mesmo do ponto de vista da sociedade capitalista de mercado; v) espaços institucionais públicos que viabilizem outras oportunidades educacionais, entre outros.

É importante lembrar, por sua vez, que o processo educacional ocorre em todas as esferas sociais e logicamente ele não está restrito às agências formais de educação, fato destacado tanto por KUENZER (1997) como por Machado (1991) em suas análises e na análise de muitos outros teóricos da educação. Como destaca MÉSZÁROS (1981), em sua leitura de Gramsci, a dimensão cognitiva é inerente à atividade produtiva, independentemente da educação formal:

“Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. E todo homem desenvolve, também fora do seu emprego, uma atividade intelectual. Em outras palavras, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, partilha de uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e com isso contribui para a manutenção ou modificação de uma concepção do mundo, isto é, para estimular novos modos de pensamento”. (MÉSZÁROS, 1981).⁶¹

Ora, se o processo educacional ocorre em praticamente todas as situações da vida cotidiana, o processo de divisão social do trabalho também está presente nessas situações e é nesses termos que se pode falar de uma condição geral de alienação própria ao sistema capitalista de produção. O processo de segregação das classes sociais ocorre, pois, em

⁶¹ A leitura de Gramsci, a partir de Mézáros, permite concluir que a crise do sistema educacional e as reformas que são encetadas para sua solução não é um problema exatamente novo, mas está intimamente ligada, no atual momento histórico, ao horizonte capitalista de produção.

todos os espaços da esfera social. No entanto, no momento atual da nossa sociedade, um grande fetiche alimenta o conhecimento científico e formal: os demais saberes, inclusive os saberes populares e sobre o trabalho são taxados como conhecimentos do senso comum, logo cientificamente não verdadeiros ou insuficientes. Dessa forma, apenas o saber escolar e formal é valorizado socialmente, porque científico, fato que eleva a escola ao lugar privilegiado de formação humana em geral e para o trabalho. No entanto, é impossível para a escola abarcar todas as funções educacionais existentes nas outras esferas sociais (cair em tal engodo é inviabilizar a própria escola), assim como a crise da educação não pode ser compreendida como algo restrito ao espaço escolar.

Considerar, pois, que é no seio do espaço escolar que vai ocorrer a divisão entre os que pensam (e que, portanto, serão formados para gerir o capital) e os que fazem (e que, desta forma, serão meros vendedores de sua força de trabalho), é um argumento que necessita ser colocado no mínimo em outros termos: a escola é hoje, mais do que no passado, um espaço privilegiado de acesso aos saberes constituídos socialmente e, igualmente, um *locus* privilegiado de legitimação e construção de novos saberes, daí seu papel destacado na luta de classes. No entanto, atribuir à escola o papel central na legitimação da divisão social do trabalho é uma tese que necessita ser mais bem aclarada. Outros fatores, em sua maior parte, exteriores a realidade da escola formal, legitimam e viabilizam essa divisão.

Assim como a função da escola diante da divisão social do trabalho precisa ser reconsiderada, do mesmo modo, o papel destacado, hoje, da escola, precisa ser colocado em outros termos: a sobrevalorização do conhecimento formal e escolar, enquanto correlato do conhecimento científico serve, na verdade, aos interesses de elite por dois motivos centrais. Em primeiro lugar porque implica em desconsiderar como válidos os saberes populares (não formais), que passam a ser desprezados pela escola quando são comodamente igualados ao senso comum (quando, na verdade, estes saberes são as bases sobre as quais se ergue o conhecimento científico)⁶². Em segundo lugar, o saber escolar

⁶² Poderia se contrapor a esse argumento o fato de que na Reforma da Educação Profissional o governo vem investindo fortemente no mecanismo da certificação de conhecimento trasladado do reforma da educação profissional inglesa. Esse mecanismo viria no sentido de reconhecer formalmente as competências dos trabalhadores (senso comum) desenvolvidas fora das agências educacionais mediante a aplicação de um teste de certificação. No entanto, a restrição da certificação ao espaço da educação profissional demonstra claramente sua lógica instrumental e econômica: são reconhecíveis as competências e habilidades aplicáveis a um setor da economia, normalmente equivalentes aos cursos técnicos de formação básica, visto que as

formal tem assumido predominantemente uma leitura científica claramente positivista da realidade em detrimento a outras formas mais críticas e amplas de fazer ciência. Ora a leitura positivista de ciência está sustentada exatamente em dois preconceitos: naquele que nega qualquer validade ao senso comum e na falsa neutralidade da produção e transmissão do saber científico. Com base nessa lógica, a escola enquanto o *locus* formal onde se transmite e desenvolve esse saber científico é um espaço neutro e isento das discussões da realidade cotidiana e do mundo do trabalho, espaço privilegiado onde as elites devem decidir o que é conveniente para o mundo externo à escola, “contaminado” por uma visão errada do mundo, pois baseada no senso comum.

Dessa forma, é fundamental questionar não só a falsa neutralidade da ciência, como, igualmente, uma possível neutralidade da escola decorrente dessa visão, pois tal postura é claramente ideológica, já que dispensa a discussão política acerca do uso e dos fins das produções científicas e tecnológicas atuais. Assim como é essencial discutir o papel da centralidade da escola⁶³, da mesma forma, é fundamental destacar o papel educacional das outras esferas sociais, de forma a desmistificar o papel exagerado atribuído à escola hoje e valorizar outros espaços de formação e educação existentes na sociedade como um todo.

2.3. O papel do novo e reformado Ensino Médio: propedêutico, técnico ou tecnológico?

A Reforma do Ensino Médio foi desencadeada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC a partir de um conjunto de ações iniciadas em 1997 e que culminaram com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE nº. 15/98, de 01.06.98) e de proposta de empréstimo junto ao Banco Interamericano de

certificações mais complexas, por sua estreita relação com os princípios técnicos e científicos que as amparam são, na prática, inacessíveis a um trabalhador comum.

⁶³É evidente que, na prática corrente, quando se atribui um papel exagerado à escola na formação humana está implícito nesse discurso um conjunto de interesses ideológicos que não são claramente explicitados. Em primeiro lugar o conhecimento válido passa a ser apenas aquele que oficialmente é ministrado e reconhecido pela escola, enquanto um conjunto de saberes desejados pelos interesses que mantêm a escola (logicamente o do *status quo* no poder). Qualquer conhecimento que represente uma quebra do *status quo*, que implique numa transformação dessa sociedade é classificado como não-científico, ideológico ou do senso comum. Em segundo lugar, e o que é mais grave, a luta social é deslocada apenas para o espaço estreito da escola, logo o sistema político-econômico não é questionado pelo fracasso de suas políticas para a sociedade, visto que cabe apenas à escola, centralmente, educar o povo para resolver os problemas dessa sociedade.

Desenvolvimento (BID) para financiamento da reforma. Segundo Paulo Renato, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, o objetivo da Reforma do Ensino Médio está inserido numa perspectiva maior que é a de transformar o sistema educacional brasileiro, expandindo e melhorando sua qualidade (de fato, duas questões centrais para o Ensino Médio no país, como, de resto, para os demais patamares de ensino no Brasil).

Uma primeira mudança de concepção já havia se configurado com uma medida aparentemente simples determinada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional em 1996 (Lei 9.394/96): o Ensino Médio deixou de ser um grau de escolaridade isolado entre as primeiras séries de formação e o ensino superior e passou formalmente a compor um novo conjunto, o da educação básica, formada pelo Ensino Fundamental (antigo ensino de primeiro grau, na legislação anterior) e o Ensino Médio (antigo ensino do segundo grau). A intenção do legislador na nova lei parecia ser a de, não só defender a continuidade entre esses dois níveis de ensino, mas demonstrar que a educação básica, enquanto a educação mínima a ser oferecida à população, deveria ser acrescida dos anos de escolaridade referentes ao antigo ensino de segundo grau.

A leitura efetuada pelo governo FHC, da forma como ele compreendeu as indicações da nova LDB, traduziu-se em seu discurso e na sua prática: para o governo, a Reforma responde à recente expansão do Ensino Fundamental com suas repercussões lógicas no aumento da demanda pelo Ensino Médio; no entanto, responde, principalmente, às importantes mudanças estruturais ocorridas na economia e na organização social, transformações decorrentes de uma nova estruturação societária denominada por alguns estudiosos de “sociedade do conhecimento”. A tese central de autores como OFFE (1994) pode ser sintetizada nos termos de que sendo o conhecimento científico a principal força produtiva no sistema de acumulação capitalista atual, logo o trabalho perdeu sua centralidade.

Independentemente das discussões teóricas, é fato notório, hoje, que as novas formas de organização da produção têm alterado profundamente o modo de organização do trabalho e as relações entre os vários sujeitos sociais; nesse sentido, a educação básica deveria ser traduzida, na perspectiva do governo, enquanto um novo currículo que atenda aos padrões de qualidade exigidos por essa nova sociedade. Segundo Paulo Renato, o novo currículo do

Ensino Médio propõe exatamente uma formação baseada no domínio de competências básicas, e não mais no mero acúmulo de informações, único meio de fazer frente a uma sociedade em constante transformação, característica essencial da nova sociedade do conhecimento.

Uma das maiores especialistas brasileiras em Ensino Médio, KUENZER (2000) resume em um novo conceito a Reforma em estágio de implantação pelo governo FHC: Ensino Médio tecnológico. Esse conceito traduziria a intenção daquele governo de superar, pela reforma curricular, as mazelas do antigo ensino de segundo grau: seu caráter especializado e dissociado da realidade, conforme se configurou a prática desse ensino após a implantação da Lei nº. 5.692/71, no regime militar; e, contraditoriamente, seu viés puramente propedêutico, em especial para os estudantes de elite das escolas particulares, visto que funcionava como uma mera etapa intermediária de ascensão ao ensino superior ou universitário (verdadeiro momento da formação profissional).

Na propaganda do governo, veiculada pela mídia nos últimos anos, a Reforma do Ensino Médio é apresentada como aquela que viabilizará uma educação para a vida, conectada à nova realidade brasileira e mundial, o que pressupõe, subliminarmente, que o antigo ensino de segundo grau não cumpria esse papel. KUENZER (2000) radicaliza: se não servia para a vida, servia para o quê (o antigo ensino de segundo grau)? Para a morte, para a não-vida? Afinal, na proposta da Lei nº. 5.692/71⁶⁴, estava implícita, mesmo que de forma incompleta, a viabilização de uma escola única, que tentava unir conhecimento escolar e técnico-profissional (pelo menos em tese, pois as contradições eram muitas, a começar pela questão política, visto que à época o país era governado por uma ditadura militar. Pois qual era o interesse de um governo militar, de direita, em implantar uma proposta educacional socialista e progressista de esquerda?).

⁶⁴ A Lei nº 5.692/71, embora apontasse em termos formais para uma espécie de profissionalização do ensino médio, numa perspectiva liberal de escola única, como nos lembra MACHADO (1991), não pode, em momento algum, ser defendida como uma proposta de escola unitária reivindicada pelo movimento progressista em educação (voltaremos a essa temática, com mais detalhes, adiante). Esta lei foi imposta ditatorialmente e, de fato significava uma profissionalização aligeirada e tecnicamente limitada. Não era, evidentemente, de interesse das classes médias obter conhecimentos técnicos de profissões pouco valorizadas socialmente tais como magistério, auxiliar de contabilidade, técnico agrícola, entre outras. O que se verifica, atualmente, de forma retroativa, é que para as classes populares o curso profissionalizante, com todas as suas mazelas, constituía-se, talvez, no principal atrativo da antiga escola de segundo grau.

Sem entrar no mérito do refrão da propaganda governamental, o diagnóstico do governo parecia ser mais simples: o mercado não estava mais solicitando uma formação técnica especializada, ao mesmo tempo rígida e inflexível, sem o dinamismo necessário para responder às novas e variadas formas de trabalho exigidas pela produção flexível, característica da nova sociedade do conhecimento; tal tentativa de unificação estava inviabilizando uma formação geral mais conseqüente e capaz de responder aos inéditos desafios da era da informação. A questão de fundo, no entanto, mesmo que se considere que o diagnóstico do governo esteja parcialmente correto, pelo menos do ponto de vista do mercado e do capital, é saber se as soluções propostas por ele resolverão o problema do Ensino Médio. Pois é, no mínimo, absolutamente questionável, que se possa resolver os graves problemas do Ensino Médio por uma simples reforma curricular. Da mesma forma, restaria perguntar ainda se a questão da escola única (da visão liberal), ou ainda unitária (da leitura progressista), é viável quando restrita ao patamar do Ensino Médio.

KUENZER (2000) entende que a nova unicidade do Ensino Médio pela via do currículo é, na verdade um engodo, um artifício ideológico. Inicialmente porque a relação entre teoria e prática não se efetiva apenas pela mudança dos conteúdos dos currículos ou mesmo pelo método de ensino dos professores: existem elementos da prática irredutíveis à teoria e vice-versa (por exemplo, as contradições da prática não podem ser resolvidas de forma puramente abstrata e ideológica no patamar da teoria). No entanto, o engodo ideológico maior no discurso do governo está presente na afirmativa mesma de que é possível se chegar à escola única apenas pela via curricular. Esta unicidade estaria garantida pelo caráter democrático e universal do novo currículo: democrático, posto que o novo Ensino Médio é igual para todos e não se mistura mais com a Educação Profissional; e universal, pois em tese todas as escolas oferecerão o mesmo Ensino Médio, já que baseado na mesma lógica curricular de interesse universal, pois o currículo flexível e baseado em competências resolve o secular problema da contradição entre o saber prático e teórico, independentemente das contradições existentes na sociedade.

Na verdade, a tese de KUENZER (2000) é de que tal discurso ideológico visa exatamente preservar os interesses daqueles que ela denomina de incluídos. Estes seriam os verdadeiros beneficiários desse falso igualitarismo, pois, segundo ela, no momento mesmo em que tratamos os desiguais como semelhantes ao invés de eliminarmos as desigualdades com tal procedimento tende-se, contraditoriamente, a aprofundá-las: desconhecer que

existem interesses diferentes de classes, condições diferentes de acesso e sucesso do aluno no Ensino Médio é ignorar de forma grosseira a realidade brasileira. Tal atitude governamental não pode ser confundida apenas como ingenuidade ou mesmo com um simples furor pedagógico reformista: ela implica numa leitura política da realidade efetuada pelos atuais mandatários e tem íntima relação com seu projeto político-social para o país.

2.4. A reforma educacional como política pública no governo FHC: neoliberalismo e tecnicismo

A Reforma do Ensino Médio não pode ser pensada isoladamente quando se considera o contexto econômico, social e político que lhe deram origem durante o governo FHC. Em primeiro lugar porque ela é apenas uma dentre várias outras reformas consideradas, inclusive, muito mais prioritárias para aquele governo (reforma fiscal, previdenciária, agrária, administrativa, política). Além disso, ela é ainda uma reforma dentro de um projeto maior de reforma de todo o sistema educacional desencadeado por aquelas forças políticas. Por sua vez, é fundamental ter em mente que a opção política pelo reformismo que caracterizou aquele governo, e que vem tendo continuidade no governo Lula, corresponde à lógica segundo a qual as reformas são uma estratégia adequada para o enfrentamento das mudanças naturais e inerentes à evolução dos fatos sociais, e, mais do que isso, elas são fundamentais para contornar as eventuais crises e suas conseqüências imprevisíveis que podem se suceder a tais mudanças.

Do ponto de vista econômico e político, o reformismo corresponde ao tipo de mudança que não afeta a estrutura do sistema objeto das alterações. Em termos dialéticos e epistemológicos, corresponderia a uma concepção político-econômica evolucionista de mudança em contraposição às possibilidades revolucionárias de transformação da realidade. Como ressalta TRIVIÑOS (1987):

“A evolução manifesta-se pelas mudanças que sofre o objeto sem que afetem sua estrutura essencial. As mudanças referem-se a traços que não alteram o objeto no que ele é, no que ele representa. Essas mudanças, inclusive, podem ser qualitativas, mas de aspectos isolados do objeto (...). A evolução significa, simplesmente, manter a continuidade do desenvolvimento da formação material”.

Em contraposição à evolução, alerta este autor, o processo revolucionário implica em mudanças de tal ordem que alteram a própria essência do objeto ou da formação social, produzindo sua transformação em outro objeto ou outra formação com propriedades novas: *“a revolução afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação material diferente; portanto, com uma nova qualidade. Desta maneira, interrompe-se o processo gradual de desenvolvimento.”*

Muitos reformistas defendem a tese de que tal perspectiva representa a revolução possível, ou o caminho necessário para preparar as futuras condições revolucionárias. Mas tal concepção linear e muitas vezes mecânica parece não contar com o fato de que o movimento da realidade não é necessariamente progressivo. Além do que, ao invés de ser um caminho, o reformismo pode ser também a via mais curta para o adiantamento destas condições revolucionárias, pois quando as questões estruturais não são, de fato, enfrentadas, as energias da sociedade podem ser redirecionadas para mudanças que só aparentemente solucionam os problemas e as crises enfrentadas.

AGUIAR (2003) trabalha com dois conceitos de reforma que, segundo sua perspectiva, são complementares. Amparado em BOBBIO (2000), ele define reforma como um processo predominantemente político de mudança legal, gradual e parcial da realidade social. Baseado na definição do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (1997), a reforma é concebida tendo como foco seu viés econômico: ela seria um conjunto de instrumentos eficazes de planejamento político-econômico para produzir crescimento econômico, prosperidade, equidade social e redução de pobreza.

Do ponto de vista econômico defendido pelo BID, este conjunto de instrumentos redundam em um bloco de ações coordenadas visando à reorganização e à reestruturação produtiva através de gastos e investimentos de cunho público, privado ou público-privado. O objetivo é produzir o ajuste entre a demanda e oferta de bens econômicos, o restabelecimento da eficácia do sistema produtivo, a distribuição de renda e o crescimento humano. A reforma nestes termos poderá redundar em uma revisão de prioridades dos gastos e investimentos governamentais e na de articulações mais estreita com a sociedade civil, inclusive com a iniciativa privada.

Não se trata, no entanto, de visões complementares, mas de focos diferentes. A interpretação de Bobbio é mais ampla do que aquela apresentada pelo BID e não se restringe à leitura política do movimento reformista. A intenção deste autor é constituir um conceito amplo que comporte as reformas de uma forma em geral, incluindo as reformas econômicas, já que seu norte é o campo marxista onde elas são, antes de qualquer coisa, reformas sociais. Em Marx, uma reforma econômica sob a égide do capitalismo é necessariamente uma reforma social, visto que o capitalismo só se constituiu desta forma como um sistema social específico de produção de riqueza porque sua base é o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um bem, o trabalho é cooperativo, a mais-valia se realiza na troca social e assim por diante.

BOBBIO (2000), assim como TRIVIÑOS (1987), entende que as concepções reformistas são tributárias de uma concepção evolucionista e progressista de mudança da sociedade. Como a mudança é inerente à evolução social, as reformas que lhe vêm ao encontro são movidas pela intenção de controlar e determinar o movimento espontâneo e natural das mudanças sociais que podem redundar em crise, estagnação e fragmentação do tecido social.

Dentro desta lógica mais ampla da mudança social, as reformas educacionais parecem serem movidas, em sua especificidade, pelas demandas sociais de acesso ao saber constituído ou pelo progresso da ciência e seus novos saberes. A partir do século XX a educação se tornou cada vez mais universal e gratuita ao se constituir como um direito inalienável do cidadão e dever incontestável do Estado moderno. Esta mudança corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas e do capital e da luta de classes que resultou na atual configuração do Estado. A educação em massa, mesmo de caráter assistencial, corresponde hoje à função vital do Estado que, assim, garante a todo cidadão o acesso ao saber minimamente necessário à interação social e aos valores que formam a identidade nacional em contraponto ao dever de cada sujeito de defender o bem comum⁶⁵.

AGUIAR (2003) defende a tese de que o tempo das reformas educacionais é diferente daquele das reformas econômicas cujos planos, determinações e decretos podem produzir

⁶⁵ Numa sociedade capitalista a defesa do bem comum já pressupõe, contraditoriamente, a existência de bens que não são de usufruto comum, mas que foram “legitimamente” constituídos como bens privados. O Estado

mudanças quase que imediatas sobre a realidade, pois no caso das primeiras seus efeitos só podem aparecer depois de transcorridas gerações. O tempo pedagógico em que se produzem mudanças na gestão e na estrutura técnico-pedagógica e curricular não obedece à diacronia que move o tempo das interdeterminações econômicas, políticas e culturais que agem sobre a reforma. Como, em tese, as iniciativas reformistas no campo educacional cabem ao governo, este movimento acaba desenvolvendo um campo de tensão entre o tempo político do núcleo técnico-burocrático encarregado de fazer a reforma e o ritmo específico do cotidiano da escola e da sala de aula (tempo cultural).

Todavia, se as reformas educacionais não podem ser vistas dissociadas do contexto social mais amplo, porque só a elas caberia o “privilégio” de um tempo geracional? De fato, o processo de mudança da sociedade e as reformas que, eventualmente, possam acompanhar estas transformações só produzem seus efeitos mais significativos no longo prazo, embora medidas focais possam “acelerar” este tempo e produzir efeitos mais imediatos.

Por sua vez, para que a reforma se constitua como uma resposta adequada às mudanças é fundamental que ela tenha sustentabilidade. Corresponde ao que os positivistas explicitaram como a ordem no progresso, ou seja, o progresso da sociedade e da ciência não pode ocorrer de qualquer modo, mas pode ser ordenado segundo a intenção consciente da humanidade. A ordem, a estabilidade, é a pré-condição para o progresso, para “avançar nas mudanças”⁶⁶ na forma determinada pela intencionalidade humana, mas que já existe em certo grau até nas leis da natureza.

O primeiro elemento necessário para garantir a sustentabilidade da reforma educacional é sua institucionalização em procedimentos administrativos de gestão e financiamento (modelo concreto, responsáveis, objetivos, cronograma, recursos garantidos, controle, entre outros) de operacionalização do sistema de ensino. O segundo elemento fundamental é a consistência da política educacional, em termos de suas diretrizes maiores, com a organização interna do poder público e com suas relações externas com a sociedade, além da factibilidade dos objetivos a serem alcançados. Se a organização interna pode ser

de Direito em nossa sociedade corresponde, exatamente, àquele que regula a livre convivência dos interesses comuns de diferentes proprietários privados, base do nosso sistema legal.

⁶⁶ O lema “avançar nas mudanças” foi o carro-chave da campanha de re-eleição (1998-2002) do governador Tasso Jereissati, no Ceará, período em que a Reforma do Ensino Médio foi desencadeada no Estado.

garantida pelo modelo de gestão, a homogeneidade dos diferentes agentes que compõem o atual sistema educacional brasileiro (escolas públicas federais, estaduais e municipais, escolas privadas, escolas confessionais etc.) só pode ser garantida mediante certo pacto de abertura e concessão do Estado, segundo uma legislação específica, à atuação do mercado na educação. A própria grandiosidade do sistema público, mas principalmente o suporte estatal que com ele se confunde garante uma certa estabilidade ao sistema, pois seria inadmissível presumir a falência do Estado. No entanto, o fator mais importante, mesmo do ponto de vista reformista, para a sustentabilidade da reforma educacional é a consolidação da reforma social mais ampla na qual ela está inserida, da sua compatibilização com o tempo político, econômico e cultural do movimento mais amplo da sociedade.

A necessidade da sustentabilidade e estabilidade parece se contrapor, contraditoriamente à própria noção de reforma de Bobbio enquanto uma mudança legal, gradual e parcial, visto que sustentabilidade parece se coadunar melhor com uma ação simultânea, integrada e totalizadora do dado da realidade. Mas esta contradição é apenas superficial.

De fato, ao legal não se contrapõe apenas o ilegal, mas também o legítimo. A legalidade funda o Estado de Direito do ponto de vista formal, pois se constitui no ordenamento jurídico que resulta do pacto social. A formulação das leis no patamar do legislativo e sua operacionalização pelo executivo, sob a guarda do judiciário, já se constitui, em si, em um sistema legal e formal de criação e alteração das leis. No entanto, o verdadeiro campo de elaboração das leis está na sociedade que as cria e as cumpre, o campo da legitimidade. Pois se o legal não se legitima, ele se transforma em “letra morta” ou motivo de batalha entre o poder de quem executa o legal (poder de direito) e o poder da sociedade que o aceita ou não como legítimo (poder de fato). O ideal é que as leis sejam reconhecidas pelo grupo e, assim, internalizadas, de forma que o poder de direito corresponda ao poder de fato.

Numa sociedade de classes, a classe dominante procura se antecipar ao movimento social ao formular e tentar implementar as leis que, em nome do bem comum, de fato atendem aos seus próprios interesses. No Brasil, país de longa tradição autoritária, é comum o Estado elaborar e promulgar as leis para só depois tentar legitimá-las, o que demonstra que seu poder, embora legal, não emana verdadeiramente da sociedade. Porém, a necessidade da legitimação demonstra que o poder legal não é ainda absoluto, o que se torna um espaço

de abertura fundamental para que os movimentos sociais possam democraticamente influenciar no pacto social. Embora o atual movimento reformista brasileiro tenha tido início após a queda do regime militar, seu *status* civil não é sinônimo de legitimidade.

AGUIAR (2003) defende a tese de que a reforma educacional desencadeada pelo governo FHC no período 1995-2000 corresponderia ao fim de uma longa transição reformista em educação iniciada com a constituição de 1988⁶⁷. O capítulo da educação desta constituição estabeleceu vários mecanismos de universalização e publicização da educação que se contrapunham ao modelo técnico-liberal de reforma de Thatcher, na Inglaterra, que inspirou o ciclo internacional de reformas na educação. Enquanto o modelo inglês se baseava na racionalidade econômica e empresarial aplicada à escola, na busca da eficiência ao menor custo financeiro, no incentivo à competitividade entre as instituições de ensino, na descentralização da gestão para as escolas e na centralização dos controles pelo Estado Nacional; a Constituição de 1988 reafirmou princípios como gratuidade do ensino público, a vinculação de recursos mínimos a serem aplicados em educação e o concurso público; atualizou outros como obrigatoriedade do Estado de fornecer o Ensino Fundamental, a autonomia universitária, o recenseamento escolar; e introduziu princípios novos como a gestão democrática na escola, a valorização do magistério e os parâmetros para um plano nacional de educação.

De fato, a maior parte das reformas propostas pelo governo FHC se constituíram como leis e emendas à Constituição de 1988 que redundaram na retirada de muitas das conquistas ali consagradas. Na área educacional, especificamente, o movimento de transição reformista pode ser resumido como a passagem do modelo estatal-varguista (1930-1990) para o modelo de mercado implantado pelo governo FHC (1995-2000), mais próximo do espírito tecno-liberal do governo Thatcher. Como a Reforma do Ensino Médio é desencadeada oficialmente em 1998, pelo governo FHC, seu espírito não poderia ser outro, pelo menos do ponto de vista legal, senão aquele do modelo efficientista e singular de gestão cujo viés tecno-burocrático-liberal será predominante.

Já à noção de reforma como movimento gradual no tempo se contrapõe à simultaneidade ou ainda à mudança brusca como no processo revolucionário. Epistemologicamente a

noção de gradualidade é uma das mais importantes conquistas da ciência moderna. O pensamento dialético, desde a antiguidade, já havia acentuado que para se compreender as mudanças era fundamental acompanhar as várias modificações e mediações que foram se acumulando pouco a pouco até que esta realidade se caracterizasse efetivamente como mudança. No entanto, os grandes sistemas de pensamento da antiguidade não se baseavam, na prática, na gradação: o mundo era pensado segundo dicotomias, pois a passagem gradativa de uma forma a outra não era devidamente teorizada. O pensamento moderno resgata a gradualidade seja como noção de progresso e de evolução (positivismo moderno), seja como noção dialética de revolução (materialismo dialético), como em Hegel e em Marx. A diferença está na visão mecanicista ou mesmo organicista da compreensão de progresso quando comparada à leitura histórico-crítica da mudança como fenômeno social que caracteriza a interpretação revolucionária e transformadora do marxismo.

Partindo-se do conceito de Bobbio, a gradualidade do movimento reformista em educação se justifica pela dificuldade de tornar sincrônico o ritmo pedagógico da reforma com o ritmo político, econômico e cultural da sociedade. Além disso, é preciso conciliar os interesses e as pressões de curto prazo dos vários agentes envolvidos com a reforma e os objetivos de longo prazo do processo reformista. No entanto, há uma certa seqüência na implantação das reformas educacionais⁶⁸ que praticamente se repetiram na América Latina, em especial no Brasil, Chile e Argentina. A Reforma se inicia com a implantação de um novo modelo concreto e factível de gestão e financiamento do ensino, cujos elementos centrais são: a descentralização e responsabilização dos entes federativos⁶⁹; sistemas nacionais de avaliação e de controle centralizado; e políticas de focalização, participação e responsabilização da comunidade. Implantada a reforma na concretude da gestão, é, então dado o segundo passo nos termos da elaboração de uma reforma curricular e de uma política de formação dos profissionais da educação para que estes se tornem também agentes da reforma.

⁶⁷ Na prática este debate se inicia ainda na Constituinte, no período que vai de 1985 a 1988, e que se constitui, na verdade, na própria passagem do regime militar para o governo democrático civil.

⁶⁸ Esta seqüência aparece de forma ainda mais clara na Reforma do Ensino Médio onde as resistências sociais às mudanças já estão mais domesticadas.

⁶⁹ Aqui há um claro ponto de contato com a base legal da reforma: a nova divisão de responsabilidade implícita no processo de descentralização podem implicar em mudanças na legislação local como ocorreu no Brasil.

Há, obviamente, uma lógica muito clara nesta seqüência. Pois no contraponto do movimento de descentralização e de transferência de poder representado pela responsabilização dos entes federados e da escola, há um movimento inverso de centralização e de controle representado pelo desenvolvimento de um sistema de avaliação. Cabe ao processo de avaliação detectar os eventuais problemas do sistema e coletar os dados para diagnóstico. É por essa razão que a reforma curricular e uma nova formação docente com ela compatível só deve aparecer em segundo momento, quando o modelo de gestão já instalado detectou os problemas e propôs as soluções. Esta seqüência pode ser perfeitamente observada na reforma educacional de uma forma em geral proposta, por exemplo, pelo governo FHC, assim como, igualmente, na especificidade do Ensino Médio.

Há uma clara intenção de fazer da estratégia da gradualidade um caminho para a legitimidade. Pois o novo modelo de gestão legalmente estabelecido passa a produzir um patamar diferente de responsabilização dos entes federados e da escola e a aceitação, no tempo, destas novas atribuições, mesmo que, às vezes, sem os recursos e *know how* necessários ao desenvolvimento das novas atividades. Por sua vez, a participação no diagnóstico dos problemas produz a aceitação e a legitimação do sistema de avaliação e, obviamente, das medidas curriculares e pedagógicas para sua correção. Ressalte-se que a legalização e a legitimação do novo processo de gestão abrem espaços para um modelo bem mais flexível de administração dos sistemas educacionais onde a escola, os vários entes federados e até a iniciativa privada, o mercado, passam a interagir segundo os critérios e os controles estabelecidos pelo governo central, que deixa de ser o responsável direto pela execução das ações do sistema educacional para ser apenas uma agência de regulação.

A tese implícita na estratégia de legitimação através de medidas graduais é de que as mudanças produzidas na realidade social da sociedade tecnológica são mais rápidas e permanentes, logo somente sistemas educacionais flexíveis e dinâmicos são capazes de acompanhar estas mudanças. Aliás, caberia ao sistema, de fato, se adequar à nova realidade dos processos pedagógicos cada vez mais sintonizados com o paradigma das competências e do aprender a aprender⁷⁰. Não se trata, porém, apenas de uma nova sociedade tecnológica e da informação, mas de uma educação cada vez mais sintonizada com a

⁷⁰ Ver particularmente a análise mais detalhada desta questão no capítulo III, item 3.1.

aceleração do tempo representado pela lógica financeira atualmente predominante no capitalismo mundial, em detrimento do ciclo de tempo mais lento, próprio do capitalismo industrial.

O fato de que as reformas obedecem a toda uma lógica e a toda uma racionalidade tecnoinstrumental tem uma dupla explicação. Em primeiro lugar esta racionalidade corresponde a uma ampla tecnologia⁷¹ de controle e regulação social desenvolvida internacionalmente baseada na experiência de inúmeros países e que são adaptadas à realidade reformista de cada nação. Por sua vez, desde a Conferência de Jomtien⁷², na Tailândia, em 1990, cujo lema “educação de qualidade para todos” se consagrou mundialmente, o uso destas tecnologias estão cada vez mais associadas às reformas educacionais na medida em que elas passaram a ser financiadas ou co-financiadas por agências multilaterais de crédito como o Banco Mundial e BID, tributários destas tecnologias.

Por fim, o terceiro fundamento do conceito de reforma de Bobbio, a parcialidade, também se aplica claramente à realidade brasileira. Diferentemente da noção de gradualidade associada à dimensão do tempo, o conceito de parcialidade corresponde à opção de ocupar o espaço possível, visto que o espaço total, a totalidade, nesta perspectiva, é impossível de ser ocupado e controlado. Como destaca AGUIAR (2003), a dimensão da parcialidade é a que melhor deslinda os propósitos da reforma e a quem, de fato, ela se dirige e interessa (para tanto, basta visualizar quem de fato será atingido pelas medidas parciais da reforma). Ela é também a dimensão mais claramente associada às outras duas dimensões, a da legalidade e da gradualidade.

A parcialidade se manifesta como legalidade na medida em que o governo central assume claramente, e transforma em lei, políticas de desresponsabilização e de descentralização comprometendo o controle e a qualidade da totalidade do sistema. O poder central passa a delegar aos entes federados, às escolas, à comunidade e até à iniciativa privada a

⁷¹ Há toda uma tecnologia de regulação social, uma espécie de modelo padrão de detecção dos problemas e desequilíbrios a serem trabalhados, de mobilização dos envolvidos com o problema e todo um conjunto de técnicas apropriadas para aproveitar a “janela de oportunidade” em que uma conjunção de fatores favorece a resolução do desequilíbrio detectado.

⁷² Embora não tenha ficado explicitado que o objetivo da Conferência era legitimar a entrada destes organismos no financiamento das demandas sociais dos países em desenvolvimento cada vez mais acoçados pelo endividamento interno e externo, coincidentemente os empréstimos destas agências multilaterais para estes países aumentaram substancialmente após a Conferência.

responsabilidade pelo funcionamento e manutenção do sistema, cabendo a ele a regulação das relações entre as várias partes envolvidas. Esta política, aliás, como se observará no decorrer deste trabalho, é o centro do modelo de gestão da Reforma do Ensino Médio. Este modelo de gestão deixa de ser apenas um modelo legal e passa a ganhar legitimidade com as políticas de focalização representada pela introdução da cultura de projetos. Os problemas não são tratados de forma sistêmica e levando em conta a totalidade dos agentes envolvidos em sua dinâmica própria, mas são considerados a partir da demanda específica de cada unidade envolvida que desenvolve um projeto para solucionar sua singularidade. Como a comunidade se envolve na detecção do problema e propõe as soluções, ela acaba por legitimar o modelo de gestão legalmente estabelecido. Aliás, quando se considera em termos da cultura de projetos a realidade da Reforma do Ensino Médio a própria reforma é um projeto junto ao MEC e ao BID. Em outras palavras, ela é a parcialidade da parcialidade.

Uma consequência clara da opção legal pela parcialidade no reformismo educacional brasileiro pode também ser verificado em duas importantes medidas tomadas pelo governo FHC. A primeira medida diz respeito à prioridade que este governo passou a dar ao Ensino Fundamental em claro detrimento aos outros patamares de ensino e a segunda medida, a ela interligada, foi o restabelecimento da separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Partindo de uma leitura muito própria da LDB e aceitando com muita facilidade o argumento das agências multilaterais de crédito de que esta prioridade era a mais sábia no quadro das contas públicas do país, à época, o governo central passou a se desresponsabilizar progressiva e gradualmente do ensino superior e da Educação Profissional, considerados caros e menos prioritários, deixando o espaço aberto para a iniciativa privada. Estas medidas acabaram se tornando leis, no corpo do processo de reformas, mas sua legitimação social parece não ter encontrado suficiente respaldo na população.

A parcialidade, por sua vez, se manifesta como gradualidade quando o centro das mudanças propostas pelas reformas passa a ser as inovações pontuais e novidades fenomênicas que não tocam na essência do sistema educacional e nas suas relações com o sistema social mais amplo. Trata-se da “reforma possível”, em que a melhoria do sistema (do acesso, da eficiência, da qualidade) não é entendida como um projeto de médio e longo prazo, mas se contenta com políticas compensatórias e focais de curto prazo, que não

trabalham, verdadeiramente, as causas fundamentais dos problemas do sistema educacional. No Ceará, por exemplo, o problema da distorção idade-série no Ensino Fundamental e Médio foi atacado por uma política pública denominada de “Tempo de Avançar”, uma associação entre o governo do Estado e a Rede Globo de Televisão. Com base neste programa, o aluno em distorção poderia fazer as três séries do Ensino Médio, por exemplo, em um único ano e se aprovado num exame final receberia a certificação correspondente a este patamar de ensino. O primeiro questionamento, sem dúvida, diz respeito aos fundamentos de tão revolucionário método de aprendizagem do programa que consegue fazer com que o aluno aprenda em um ano o que ele não estava conseguindo aprender nos cinco ou seis anos em que ele frequentou o Ensino Médio. A segunda questão diz respeito à própria qualidade do exame final de certificação. Pois se a solução era tão simples, porque os princípios embutidos no programa não são aplicados à realidade da sala de aula da escola pública?

Outro exemplo da parcialidade enquanto gradualidade está na política da Reforma cearense do Ensino Médio de considerar a “escola como ponto de partida”. Em tese, a escola vai gradualmente assumindo sua autonomia, sua responsabilidade pelo seu próprio destino. Mas a escola é apenas uma parte do sistema: quem cuidará da relação entre as escolas; quem planejará os objetivos e fins do sistema como um todo; quem cuidará para que o sistema não se transforme em um conjunto fragmentado e desarticulado de ações? Além disso, impedimentos legais e até da realidade social mais ampla necessariamente limitarão a autonomia da escola. Exceto, claro, se o contexto e a perspectiva forem outros: a escola não pode resolver seus problemas somente a partir de sua própria realidade, nem pode, ao contrário ser refém apenas de determinações exteriores a sua realidade. A escola é parte de um todo: não há transformação possível senão pela consideração dessa totalidade.

CAPÍTULO III: GESTÃO E FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO NOS TERMOS DA REFORMA

3.1. Gestão participativa aplicada à educação

Em artigo ainda recente, FONSECA (2002), da Universidade de Brasília, analisa com muita proficiência as relações entre o novo modelo de gestão proposto para o Ensino Médio brasileiro e as políticas de financiamento do setor educacional que vêm sendo aplicadas no país a partir de empréstimos realizados pelo Brasil e pelas unidades federadas junto a agências multilaterais de crédito como o Banco Mundial - BIRD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. FONSECA é doutora em educação e vem investigando já há algum tempo, particularmente, as relações entre o BIRD e as reformas educacionais brasileiras, em especial, a reforma do Ensino Fundamental.

Embora sua análise esteja centrada nas implicações do novo modelo de gestão e financiamento para a realidade do Ensino Fundamental, cujo agente financeiro é o Banco Mundial, em contraposição à Reforma do Ensino Médio, financiada por outra agência multilateral de crédito - o BID, ela defende, com muita propriedade, a tese de que o modo de operar das duas instituições nesta área é muito semelhante, e que, grosso modo, as propostas e modelos aplicados ao Ensino Fundamental são, na verdade, estendidos à realidade do Ensino Médio⁷³. Sem dúvida, como veremos logo a seguir, a análise da semelhança entre as propostas e os fundamentos que lhe dão sustentação e consistência lógica não deixa margem a dúvidas.

Independentemente, porém, de tais análises, recente publicação conjunta das duas instituições lançada no Brasil dá prova cabal de tal vinculação: *Educação secundária no Brasil: chegou a hora*, livro de autoria do economista Carlos Hérran, economista do BID e atualmente responsável no Banco pelo projeto de financiamento da Reforma do Ensino Médio brasileira e do especialista em educação do Banco Mundial, Alberto Rodríguez. Apoiando-se em estudos próprios e de colaboradores nacionais como Ruben Klein,

⁷³ A gestora da Reforma do Ensino Médio para o Ceará nos dois últimos anos do governo Tasso Jereissati (2001 a 2002) confirma esta realidade em seu depoimento de janeiro de 2003. Tal adoção do modelo era (e permanece), inclusive, incentivada pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

Ricardo Paes de Barros e Cláudio de Moura Castro, entre outros, o estudo se propõe a elaborar um diagnóstico da realidade do Ensino Médio brasileiro e propor e ou/ apoiar um conjunto de soluções em curso para superar os crônicos problemas que tem vivenciado este patamar de ensino no Brasil.

Embora de forma indireta, uma longa pesquisa sobre o Ensino Médio publicada já sob os auspícios do governo Lula e seu ex-ministro Cristóvão Buarque, vem corroborar o interesse das agências multilaterais na Reforma brasileira. Trata-se do estudo organizado por Miriam Abromovay, da Universidade Católica de Brasília, e pela pesquisadora da UNESCO Mary Garcia Castro numa parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a UNESCO. Este estudo elaborou um extenso perfil dos alunos e professores do Ensino Médio brasileiro e analisou a percepção destes autores acerca das implicações da reforma, inclusive buscando apurar a visão destes sujeitos com respeito às finalidades do Ensino Médio. Algumas conclusões do estudo de Abromovay vão encontrar respaldo nos dados desta pesquisa, embora os focos de análise sejam bem diferentes. Particularmente nesta seção, a preocupação do presente trabalho é a de analisar os pressupostos do modelo de gestão e financiamento do Ensino Médio.

Neste sentido, FONSECA (2002) nos lembra, com muita propriedade, que o Banco Mundial tem-se tornado, particularmente dos anos 90 até hoje, numa presença marcante no financiamento do setor social brasileiro e logicamente, por extensão, numa grande fonte de crédito para o financiamento de projetos educacionais do país, quadro que se observa, inclusive em outros países da América Latina. No entanto, lembra-nos Fonseca, a liberação de tais financiamentos tem sido condicionada a duas concessões básicas do país tomador de crédito: à cooperação técnica com o Banco durante a vigência do projeto e, principalmente, a ajustes estruturais da economia do país tomador do crédito junto ao Banco.

Embora FONSECA (2002) não destaque, é importante ressaltar que o BIRD é o banco social do Fundo Monetário Internacional - FMI, agência multilateral de crédito que tem monitorado diretamente a política econômica brasileira “coincidentalmente” da década de noventa aos dias atuais. Desta forma, não é o financiamento social e educacional do BIRD que condiciona o ajuste na economia brasileira como uma leitura apressada da tese de Fonseca pode levar a crer, mas o inverso. De fato, as políticas do BIRD estão, obviamente,

em estreita sintonia com aquelas do FMI, responsável pelas macropolíticas de ajuste da economia brasileira.

Do ponto de vista do projeto, a necessidade de tais ajustes estruturais na economia é justificada pelo fato de que o país ou unidade da federação deverá demonstrar a sustentabilidade econômica do projeto, inclusive sua capacidade de pagamento. Já a cooperação técnica é fruto de uma nova política do Banco que abandonou a perspectiva de ser um mero agente de crédito e passou a cooperar ativamente com a própria formulação e manutenção do projeto, de forma que garantindo sua sustentabilidade técnica pudesse garantir também seu retorno financeiro.

De fato, a presença de agências multilaterais de crédito no financiamento de políticas públicas e sociais brasileiras tem-se intensificado nos últimos anos, à medida que o endividamento externo e interno do país tem comprometido sua capacidade de investimento na economia e muitas vezes até sua capacidade de custear a máquina pública. Tal realidade teria feito o Brasil enveredar pelas políticas neoliberais de ajuste na economia ditadas por essas agências, que passaram a ter uma posição nuclear na definição das políticas econômicas, sociais e educacionais do país. Entre tais medidas podemos destacar as políticas de privatização de empresas públicas; o monetarismo como a política econômica basilar para o controle da inflação; flexibilização, centralização e maior controle dos gastos públicos de modo a gerar *superávit* primário nas contas do governo, e, desta forma, a impedir o crescimento da dívida; flexibilização do mercado de trabalho e do câmbio, entre outras medidas.

Na há a intenção de discutir aqui a validade econômica de tais medidas. No entanto, de modo muito geral, podemos dizer que, tomando como referência a teorização de OLIVEIRA (1998)⁷⁴, as políticas monetaristas de rígido controle da inflação assumidas pelo governo brasileiro a partir do lançamento do Plano Real fizeram o país retroceder ao estado *ex-ante*, aquele que só gasta o que arrecada e depois que arrecada. Juntamente com a posição política de respeito aos contratos, tal opção do governo brasileiro permitiu-lhe passar a imagem de estabilidade e credibilidade junto aos credores do endividamento público (internos e externos), que mantiveram o fluxo de capitais necessários à rolagem da

dívida. Embora tal escolha tenha trazido pesados custos sociais para o país e seus resultados tenham sido infrutíferos, visto que quase dez anos depois a dívida só tem crescido a cada ano, tal esforço tem evitado na perspectiva dos banqueiros pelo menos o mal maior, a insolvência do país.

Diante desse contexto, os empréstimos internacionais se tornaram interessantes tanto na perspectiva do Banco como do país. Como ressalta FONSECA, na perspectiva do Banco o retorno do empréstimo estaria garantido pelo mecanismo da contrapartida nacional. Com base neste mecanismo, os gastos do projeto são divididos entre o Banco e o governo tomador (contrapartida), normalmente em percentuais iguais (na prática, o Banco faz o ressarcimento para o governo local dos recursos adiantados por este último para a execução do projeto). A vantagem para o Banco é que se tratam de “recursos protegidos”: de acordo com os decretos 68.681/71 e 1.312/74 esses recursos devem ser priorizados pelo tesouro para o pagamento de créditos externos, logo tal prioridade independe do governo “de plantão”. Além disso, tais normativos permitem a contratação de pessoal para a administração do projeto sem a necessidade de obedecer às regras da administração pública⁷⁵.

Já na perspectiva do país, o uso de recursos externos se torna duplamente atraente: em primeiro lugar porque vem suprir a carência imediata de recursos que permitem ao estado cumprir o seu papel institucional; por sua vez, a entrada de recursos em moeda forte, em dólares, para investimentos de longo prazo, permite ao país um controle mais efetivo sobre o câmbio e a diminuição de sua vulnerabilidade em moeda estrangeira, engordando suas reservas estratégicas em dólares, um dos pilares do Plano Real.

Em tese, o acordo refletiria um casamento perfeito: mais do que transferir recursos, o acordo de cooperação internacional possibilitaria ao Banco transferir tecnologias e experiência internacional tanto para o funcionamento da própria gestão do sistema educacional, cujo modelo seria a própria estrutura de administração do projeto, como

⁷⁴ Neste espírito, o debate sobre fundos públicos efetuado no Capítulo I buscava elucidar os fundamentos mais amplos que amparam a constituição dos fundos públicos sob a égide do atual sistema do capital.

⁷⁵ A existência dessas estruturas cria, muitas vezes, sérios conflitos no seio dos órgãos da administração pública envolvidos com o projeto, visto que se forma uma estrutura à parte para a administração do projeto com salários diferenciados, flexibilidade de horários e de hierarquia, entre outras vantagens. É papel principal dessas estruturas elaborarem diagnósticos e relatórios segundo modelos previamente desenvolvidos pelo Banco e que possibilitem o acompanhamento e o controle do projeto.

também pelo repasse de conhecimentos e tecnologias desenvolvidos pelo Banco em outros países. Tais melhorias permitiriam ao país, em contrapartida, se beneficiar não só dos recursos como também de um modelo de gestão que permitiria a obtenção de objetivos de impactos tais como a melhoria significativa de importantes indicadores educacionais tanto de acesso, como de eficiência, produtividade e qualidade do sistema de ensino.

É óbvio que a intenção maior do Banco não poderia ser a transferência de “tecnologias” e de modelos de financiamento, fato que seria contraditório, visto que é ele mesmo o agente de financiamento, mas um modelo de gestão que garanta a sustentabilidade do projeto e, por sua vez, o retorno dos recursos aplicados. No entanto, esta não é, no fundo, a questão central, pois o fundamental é que estes projetos estejam no bojo das macropolíticas de ajuste da economia do país, o que garante um papel nuclear para estas agências multilaterais na determinação das políticas públicas dos países tomadores dos empréstimos internacionais.

3.1.1 Consultoria educacional e financiamento

Para desempenhar melhor o seu papel de consultor educacional e, portanto, de agente ideológico, o Banco Mundial mudou substancialmente sua forma de atuação a partir dos anos 80. Antes o Banco era apenas um agente de financiamento e se abstinha de influenciar diretamente na política do país tomador dos recursos, embora fosse bastante rígido na exigência do cumprimento dos objetivos acordados. No entanto, à medida que tais países aceitaram determinados condicionamentos estruturais e econômicos, o Banco acenou com uma maior flexibilidade no cumprimento destes objetivos e na gestão do projeto. No entanto, tal flexibilidade é contraditória, visto que o Banco passou a acompanhar e influenciar a própria formulação e o acompanhamento dos projetos dos países tomadores.

No plano prático, para cumprir seu papel ideológico o Banco tem investido cada vez mais para se tornar naquilo que seu presidente James Wolfensohn denominou de Banco de Conhecimento: a instituição tem investido de forma considerável e contínua na produção de pesquisas e de indicadores educacionais tanto por associação com equipes locais dos países tomadores de empréstimos como por esforços próprios. A produção de tais dados tem permitido ao Banco fundamentar conceitualmente os projetos, amparando assim sua

atuação como consultor e agente de transferência de conhecimentos, experiências e modelos pedagógicos e de gestão educacionais.

Dentro desta nova política o Banco Mundial tem produzido vários estudos sobre o tema educacional e social. Tais estudos procuram demonstrar as relações entre educação e desenvolvimento dos países; entre educação, emprego e renda; além dos estudos sobre os impactos dos projetos financiados pelo Banco na realidade do país tomador do empréstimo, as famosas análises custo-benefício. O objetivo de tais análises “educacionais” é demonstrar a necessidade de dotar o sistema educacional de uma política de planejamento e gestão mais racional e eficiente.

Diante da crise econômica do estado tomador do empréstimo duas ações se tornam fundamentais: o uso racional dos escassos recursos pelo fortalecimento e melhoria do sistema de gestão e a aplicação de políticas de focalização, desresponsabilização e privatização do sistema educacional. Obviamente que por detrás de tais ações está a economia de recursos necessários ao pagamento dos crescentes encargos da dívida, em especial externa. No entanto, na ótica do Banco este não seria o seu caso, visto que a economia alcançada com a racionalização decorrente das novas estratégias de gestão do sistema educacional compensariam os eventuais custos com a amortização e os encargos de seus empréstimos.

As políticas de desresponsabilização, em especial do governo federal, podem ser melhores compreendidas como uma reconstrução da divisão de responsabilidades entre os entes federados (governo central, estados e municípios), que se configuraram através de um contraditório processo de descentralização e recentralização. Na perspectiva do Banco Mundial o processo de descentralização incentivado pela instituição produziu expressivos resultados na realidade educacional brasileira: o programa que viabilizou a remessa de recursos diretamente para as unidades escolares (programa “dinheiro direto na escola”) possibilitou a eliminação de controles e custos burocráticos e fomentou a autonomia escolar; a maior participação da comunidade nas decisões da escola possibilitou uma maior aproximação desta última com a realidade de escassez da escola, de forma que a incentivou a abraçar com mais determinação ações de voluntariado e de aceitar com mais naturalidade a cobrança de taxas e novos impostos; a maior responsabilização dos estados e municípios

através do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF possibilitou uma maior equidade nos gastos com educação, beneficiando as regiões menos favorecidas.

Este novo desenho possibilitou ao governo federal focalizar seus esforços, a um custo obviamente muito menor, em ações estratégicas de coordenação do sistema nacional de educação. Entre estas ações estratégicas que foram recentralizadas e fortalecidas merecem destaque a criação de um sistema nacional de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “PROVÃO” e a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para subsidiar a reforma do sistema educacional.

No entanto, a face mais forte da desresponsabilização do estado brasileiro tem se manifestado pelo incentivo dado pelo Banco às políticas de crescente privatização do ensino brasileiro, pela flexibilização das normas legais que viabilizam uma expansão mais rápida da oferta de ensino. Segundo FONSECA (2002), o documento *Education Sector Strategy (The World Bank, 1999b)* “deixa claro que a concessão de créditos à educação será determinada pela flexibilidade dos países para implantar reformas profundas capazes de atrair financiamentos de investidores privados, especialmente para o ensino superior e médio (geral e técnico).”

A proposta dos Estados Unidos para a Área de Livre Comércio das Américas - ALCA e a ação de vários países desenvolvidos no âmbito da Organização Mundial do Comércio - OMC têm-se pautado no entendimento que a educação deve ser tratada como um serviço ou *commodity*, portanto uma mercadoria a ser livre e globalmente transacionada entre os países e não como um direito inalienável das pessoas e uma obrigação do Estado. Tal perspectiva privatista tem sido também abraçada pelo Banco Mundial que tem incentivado historicamente, inclusive, a compra de vagas pelo Estado em escolas e universidades particulares como forma de acelerar o acesso da população ao “serviço” educacional e de, contraditoriamente, racionalizar no curto prazo os custos do Estado com a educação, favorecendo desta forma políticas de contenção orçamentária.

Dentro desta nova “cruzada” ideológica, o Banco Mundial tem destacado a importância da educação e, por extensão, de seus empréstimos, como mecanismo fundamental para viabilizar o desenvolvimento de longo prazo do país, além de contribuir para a redução da

pobreza, à medida que o acesso à educação é fator essencial na diminuição das desigualdades de renda, como teria comprovado a tão questionada teoria do capital humano de Schultz.

A nova política do Banco Mundial - BIRD para o financiamento da educação deparou-se com um cenário particularmente favorável para sua implantação no Brasil a partir dos anos 90. Uma série de mudanças que foram introduzidas na política educacional brasileira a partir da Constituição de 1988, encontrou uma estreita sintonia com a racionalidade tecnicista, gerencialista e eficientista defendida pelo BIRD. Entre elas podemos destacar a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em 1996; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, aprovado em 1996 e implantado em 1998; a criação, em 1988 e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, em 1990; a elaboração e início da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o Ensino Fundamental e Médio - PCNEM, estes últimos em 1998; implantação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, em 1996.

Não é coincidência que a maioria destas medidas tenha ocorrido dos anos 90 para cá, pois é exatamente neste período que se intensifica a “parceria” entre o Banco e governo brasileiro, em especial com o governo FHC. O modelo mais acabado desta “parceria”, porém, não se concretizou em nenhuma das ações acima, mas num amplo programa de melhoria da gestão, da infra-estrutura e da qualidade educação das escolas situadas nas regiões mais pobres do país denominado de Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, implantado na sua primeira versão ainda no início dos anos 90.

Uma análise detalhada da implantação do FUNDESCOLA e de sua ferramenta mais importante, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, é fundamental para compreender o novo modelo de gestão e financiamento proposto para o Ensino Médio, visto que, na prática, este último é apenas uma extensão daquele. Como destaca FONSECA (2002): *“Ainda que inicialmente tenha sido concebido para a escola fundamental e implementado experimentalmente em alguns municípios, o projeto tem a intenção de balizar o futuro da gestão escolar no Brasil, inclusive no nível médio”*.

Além disso, no caso específico da realidade cearense, muitas escolas são compartilhadas, oferecem Ensino Fundamental e Médio, e foram, desta forma, “beneficiadas” pelo programa FUNDESCOLA. Mais importante do que isso, porém, é o fato de que a Secretaria da Educação do Ceará vem se balizando pela lógica do FUNDESCOLA através da implantação do PDE em todas as escolas de Ensino Médio, dado que aparece claramente na pesquisa de campo deste estudo.

3.1.2 FUNDESCOLA e a gestão educacional no Ensino Médio

O FUNDESCOLA é um fundo de fortalecimento da escola⁷⁶ e se constitui num programa de financiamento e gestão escolar com recursos MEC e do BIRD destinado prioritariamente para as regiões mais pobres do Brasil (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e, dentre dessas, para as escolas situadas nas cidades mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, numa parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais das escolas beneficiadas (embora o acesso ao “benefício” não seja uma escolha autônoma da escola).

Mais do que um fundo, o programa implica numa concepção gerencialista e tecnicista de gestão cuja missão é promover um conjunto de ações que contribuam para aumentar a autonomia e eficácia da escola; melhorar a qualidade do ensino e a distribuição, com equidade, das oportunidades de acesso à educação fundamental; e, contribuir para garantir a permanência do aluno pela melhoria da eficiência no processo de ensino e aprendizagem na escola pública. Operacionalmente, o programa se configura mediante o repasse de recursos diretamente para a escola de forma a estimular o núcleo administrativo a tomar decisões que influenciem materialmente o funcionamento das unidades escolares, de modo a permitir que eles, os gestores, se sintam responsáveis pelo resultados de suas decisões.

As estratégias centrais do programa visam aperfeiçoar o funcionamento dos sistemas públicos de ensino, fortalecendo a capacidade técnica das secretarias de educação e a gestão das escolas beneficiadas pela oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade capazes de melhorar o trabalho e as práticas gerenciais das escolas e das secretarias de educação. Elevando o grau de conhecimento e de compromisso de técnicos do sistema educacional e de diretores, professores e

funcionários com os resultados da escola, o programa visa por este meio melhorar o próprio desempenho dos alunos, abrindo, inclusive espaço para uma maior participação da comunidade nas decisões acerca do funcionamento e dos destinos da escola.

A missão, objetivos e metas do FUNDESCOLA obviamente estão ancorados em um diagnóstico. Segundo o documento conceitual do Banco (*The World Bank*, 1999b), os principais desafios a serem superados pelo novo modelo de gestão são, de acordo com o diagnóstico do Banco, o baixo desempenho do sistema, da escola e dos alunos como demonstram os indicadores educacionais; falta de coordenação entre os vários subsistemas do sistema educacional (nacional, estadual e municipal) que geram sobreposição de atividades, conflito de interesse e indefinição de responsabilidade; desperdício, irracionalidade e ineficiência no uso dos poucos recursos públicos; excesso de burocracia e uso político da máquina pública (apadrinhamento); pouca articulação e compartilhamento de responsabilidade entre a escola e a comunidade; os alunos e a aprendizagem não são o principal foco das ações gerenciais da escola, que na maior parte do tempo se dedicam a questões burocráticas, as relações com os funcionários e as operações administrativas cotidianas; ninguém se responsabiliza e tudo é culpa do governo; erro de percepção dos professores sobre a causa dos problemas de aprendizagem dos alunos, entre outros problemas.

Todos estes problemas, mas em especial a falta de coordenação entre os sistemas, obriga o Banco a exigir a constituição de estruturas em separado para administrar o projeto: uma estrutura no MEC, a Direção Geral do Projeto - DPG, responsável pela administração geral do FUNDESCOLA; e dois órgãos em cada Estado “beneficiado”, a Coordenação Estadual Executiva do Projeto - COEP e o Grupo de Desenvolvimento Escolar – GDE, além de um núcleo gestor do projeto na escola formado pelo diretor e o coordenador pedagógico. No entanto, mais do que definir uma estrutura se faz necessário preparar as pessoas que vão geri-la: para tanto o FUNDESCOLA criou o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM, um curso de capacitação voltado para os secretários estaduais e municipais de educação cujo objetivo central era e continua sendo o compartilhamento de técnicas eficazes de gestão e administração escolar e, obviamente, de

⁷⁶ As linhas gerais do programa estão disponíveis em < <http://www.fundescola.mec.gov.br>>.

como gerir um projeto internacional. De forma similar, caberá aos GDE a disseminação para as escolas das novas e eficazes técnicas de gestão.

Três eixos ou enfoques orientam, desta forma, o funcionamento do modelo de gestão representado pelo Fundo: a melhoria da eficiência pela racionalização e redução dos gastos tanto na escola como no funcionamento do sistema, contribuindo para ajustar a escola ao contexto atual de limitação orçamentária; política de combate à pobreza pela distribuição com equidade⁷⁷ das oportunidades escolares e a introdução de práticas, sistemas e tecnologias inovadoras, inclusive, baseadas na experiência de outros países e de outras regiões⁷⁸.

A primeira experiência do programa, o FUNDESCOLA I, foi iniciada em 1998 e concluída em 2000. O processo é iniciado a partir da definição da Zona de Atendimento Prioritário - ZAP, microrregiões a serem “beneficiadas” dentro das regiões focadas pelo Fundo: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A ZAP passa a ser representada, então, por um fórum formado pelos secretários estaduais e municipais de educação, prefeitos das cidades favorecidas, delegados do MEC e representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação -

⁷⁷ O fundamento da equidade é ardorosamente defendido pelos técnicos do Banco como aquele que, de fato, numa realidade desigual pode contribuir para diminuir as diferenças sem cair nas ilusões igualitaristas defendidas pelos ditos progressistas e socialistas. Segundo o Banco, têm sido comum no Brasil duas visões equivocadas na distribuição dos recursos sociais: ou a distribuição simplesmente desigual motivada pelo apadrinhamento e o jogo das forças políticas em que quem tem mais sempre acaba recebendo mais ou a distribuição equivocada segundo bem “intencionados” critérios igualitários. Neste segundo caso, os recursos podem ser distribuídos, por exemplo, tomando como critério o número de alunos da escola, ou seja, considerando que cada aluno tem um *quantum* igual a receber. Ora, mesmo por tais vias “igualitárias” os que têm mais acabam recebendo mais, visto que as cidades mais populosas têm as maiores escolas, que por sua vez têm o maior número de alunos, logo recebem a maior parte dos recursos. Já o critério da equidade se baseia no princípio da diferença segundo o qual os diferentes devem receber proporções diferentes, mas de tal forma que quem tem menos recebe mais, de forma a superar no futuro as diferenças. Tal concepção reduz, assim, o problema da desigualdade a uma questão meramente distributivista, enquanto as reais causas geradoras dessas desigualdades podem ser sonoramente ignoradas.

⁷⁸ Dentre as estratégias inovadoras introduzidas pelo programa merecem destaque o estabelecimento de Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola - PMFE, com a definição de uma infra-estrutura mínima de funcionamento da escola (estrutura física, mobiliários, equipamentos, material didático e recursos humanos); a implantação do Sistema de Apoio às Decisões Educacionais, que permite subsidiar o planejamento e o gerenciamento estratégico da rede, elaborando diagnósticos e projetando demandas dos PMFE, além de permitir a elaboração de relatórios de custo/benefício; a implantação do Sistema Integrado de Informações Gerenciais - SIIG, programa composto por 27 sistemas informatizados para apoiar a gestão das Secretarias de Educação; o estabelecimento de diretrizes para a elaboração de um Plano de Cargos e Salários - PCS que possa valorizar os profissionais da educação; implantação de um sistema de acompanhamento do FUNDEF, entre outras inovações. É importante lembrar que o SIIG está dentro do Sistema de Gestão Educacional - SIGE que foi implantado com recursos do Banco Mundial pelo Projeto Nordeste, embrião do FUNDESCOLA. Como o Programa foi expandido para outras regiões do país, passou a se chamar de FUNDESCOLA.

UNDIME. Cabe ao fórum planejar e decidir quais as macro-ações prioritárias a serem executadas com os recursos do Fundo. Tais macro-ações são chamadas de componentes do FUNDESCOLA: na primeira experiência foram priorizadas as ações de elaboração e implantação de Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola - PMFE; efetivação do PDE; Planejamento e Provisão de Vagas e Gestão e Desenvolvimento dos Sistemas Escolares. O FUNDESCOLA II, com ações previstas até 2004, contempla os componentes acima enumerados (exceto Planejamento e Provisão de Vagas) e acrescenta outros como a Promoção da Comunicação e Mobilização Social; Fortalecimento dos Sistemas e Programas Nacionais de Informações Educacionais. A mesma lógica segue o FUNDESCOLA III, iniciado em outubro de 2002 e previsto até outubro de 2006.

No entanto, definidas as ações estratégicas e os componentes, cabe à própria escola a iniciativa para se candidatar aos recursos do Fundo⁷⁹ e obter o dinheiro necessário para realizar as melhorias tão desejadas pela comunidade escolar. É nesta etapa que entra em funcionamento a principal ferramenta do FUNDESCOLA, o PDE.

3.1.3 PDE: ensinando a comunidade a governar

O PDE é, na verdade, um instrumento desenvolvido segundo a tecnologia denominada de planejamento estratégico. Para que possa se apropriar desta ferramenta, a escola é contemplada com um manual que ensina passo a passo os procedimentos necessários à elaboração do Plano. Além disso, uma equipe da GDE é deslocada até as escolas para capacitar os dirigentes da escola na elaboração do PDE, oferecendo o suporte e o acompanhamento fundamental à efetivação do Plano.

O processo de planejamento envolve, na verdade, dois grandes momentos e duas espécies de planejamento: o primeiro momento é denominado de planejamento estratégico propriamente dito e tem como objetivo maior definir as grandes diretrizes que irão guiar o plano e, por extensão, o próprio funcionamento da escola; o segundo momento denominado de planejamento operacional se configura na concretização das atividades, metas e insumos que irão tirar o plano da esfera da intenção para a esfera da realidade, ou seja, na elaboração de um plano de ação.

⁷⁹ Trata-se da “cultura de projetos” inaugurada pelo governo FHC, anteriormente já comentada.

A elaboração do PDE deverá ser feita a partir de uma ampla participação da comunidade escolar. Na fase de planejamento estratégico a comunidade deve definir os fundamentos básicos que guiam e orientarão sua ação no mundo: a escola é definida como um ente coletivo com uma filosofia ou visão de mundo, com seus valores, uma missão e uma visão de futuro. No entanto, a definição de tais diretrizes não é suficiente, pois é necessário refletir sobre os limites e possibilidades que tem a escola de cumprir sua missão e sua perspectiva de futuro. A leitura do contexto em que está inserido a escola e o estabelecimento de um diagnóstico, enquanto a definição de seus principais problemas e dificuldades faz-se necessária, assim como seus limites e possibilidades de superar tais problemas. Para tanto, a comunidade deve definir, com clareza, quais os seus pontos fortes e fracos, de modo a poder trabalhar a partir de suas qualidades e deficiências, no sentido da superação de suas dificuldades e, assim, atingir os objetivos do planejamento.

No patamar do planejamento estratégico a escola deverá ser capaz não só de definir sua missão, valores fundamentais e visão de futuro, mas também, através da leitura de cenário, mapear os principais desafios a serem enfrentados por ela, seus problemas e dificuldades mais importantes, e os meios e insumos necessários para superá-los, de modo a garantir o cumprimento de sua missão maior: oferecer uma educação reconhecida como de qualidade para seus beneficiários. Neste momento são definidos os objetivos estratégicos por componentes, ou por problemas a serem atacados. Só a partir desta etapa pode-se desenvolver um plano de ação correspondente ao planejamento operacional.

O planejamento operacional pode ser definido como a instrumentalização ou operacionalização das estratégias: os componentes são desdobrados em atividades ou ações, com prazos e metas a serem atingidas e os insumos necessários a sua realização. Tais insumos são definidos em termos de custos e as metas representam os benefícios a serem obtidos. A soma destas ações corresponderá aos custos operacionais dos componentes estratégicos necessários ao cumprimento dos objetivos do Plano e, por extensão, ao cumprimento da missão da própria escola.

É importante ressaltar que, segundo as diretrizes do Banco Mundial, o PDE enquanto experiência-piloto, não deve, a princípio, ser aplicado indiscriminadamente em todas as escolas, mas deve obedecer a alguns pré-requisitos que lhe dê maiores garantias de eficácia: foram selecionadas inicialmente escolas com no mínimo duzentos alunos;

somente foram contempladas as escolas que se converteram em Unidades Executoras⁸⁰; além disso, só foram escolhidas as escolas que se comprometeram com o estabelecimento dos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola - PMFE e que possuíam lideranças fortes. Tantas exigências parecem estranhas diante dos princípios que, em tese, guiam as próprias ações do Banco: os critérios da necessidade e da equidade. Pois não deveriam as escolas mais necessitadas serem as primeiras a serem priorizadas (critério da necessidade)? Tais critérios não acabam favorecendo com mais recursos as escolas que têm mais num universo de escassez (critério da equidade)?

3.1.4 Por um fundo de governabilidade

O FUNDESCOLA em sua intenção de balizar o futuro da gestão escolar no Brasil parte de três fundamentos: o fundamento econômico segundo o qual o problema da gestão é de eficiência no uso dos recursos; o fundamento administrativo segundo o qual o planejamento e o controle são os mecanismos básicos para se chegar a tal eficiência e o fundamento político segundo o qual a autonomia e a responsabilização dos agentes educacionais tornam os resultados mais eficazes.

O tripé econômico, político e administrativo está ancorado, por sua vez, na política das agências multilaterais de crédito segundo a qual a concessão de créditos sociais não pode ser vista isoladamente, mas deve considerar o contexto dos ajustes macro-econômicos do país tomador do empréstimo, de forma que a sustentabilidade e a confiabilidade nos resultados do empréstimo não sejam comprometidas. Obviamente que estas diretrizes estão ancoradas nas opções macro-econômicas que são consideradas adequadas pelo próprio Banco.

O contexto sócio-econômico de crises permanentes e sucessivas que tem caracterizado o capitalismo mundial nos últimos trinta anos tem se mostrado ainda mais agudo nos países da América Latina, inclusive no Brasil. No país, o cenário de crise econômica que já se arrasta por décadas tem sido justificado pelas mais diferentes causas e motivos “plausíveis”, sem que tais causas sejam eliminadas ou sequer passem pelo critério da

⁸⁰ Trata-se de um mecanismo formal de garantia de autonomia financeira da escola para que ela assim possa se candidatar ao programa Dinheiro Direto na Escola. Neste caso, a escola passa a ser uma entidade contábil e fiscal autônoma, podendo estabelecer convênio diretamente com o MEC para se candidatar aos recursos do FUNDESCOLA.

demonstração de que, de fato, se constituíam nas verdadeiras causas dos males que afetam o país. A crise econômica já foi justificada pela crise do petróleo nos anos 70; pelo modelo econômico herdado do passado que inviabilizava o crescimento econômico e sustentado; pelo endividamento externo do estado que tem se agravado nos últimos anos; pelas receitas recessivas aplicadas no país pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) desde os anos 70; pelos efeitos deletérios da globalização que se intensificaram a partir dos anos 90 e por tantas outras razões.

Evidentemente que não se trata apenas de uma crise do estado e de um país, como já discutimos anteriormente. Porém é inegável que o processo de endividamento do Estado brasileiro tem limitado de forma cada vez mais significativa sua capacidade de atuação na sociedade, inclusive para cumprir seus “sagrados” deveres de zelar pela segurança, saúde e educação do povo. Nas últimas décadas, o processo de endividamento do país tem sido combatido por inúmeras estratégias e ajustes econômicos, de modo a garantir a manutenção de sua operacionalidade, sem comprometer sua capacidade de pagamento e o cumprimento de seus compromissos juntos aos credores da dívida, tanto nacionais como internacionais. Porém, à medida que o endividamento do estado brasileiro tem comprometido sua capacidade até de custear a máquina pública e de efetuar os investimentos necessários para o cumprimento no futuro de seus deveres, as estratégias de ajuste têm atingido a própria “carne” da sociedade, na medida em que tais ajustes têm resultado na redução constante nos gastos sociais.

Em um quadro de tamanha escassez, o receituário das agências multilaterais de crédito não poderia ser outro senão o de atacar os efeitos do problema em detrimento de suas causas. Enquanto representantes de seus sócios majoritários, os países desenvolvidos, estas agências têm desenvolvido um conjunto de estratégias que mantêm vivas as funções do Estado, mas desde que os compromissos internacionais sejam preservados e a dívida seja paga regiamente. Estas estratégias têm sido basicamente a da racionalização da gestão estatal e a da privatização das funções consideradas não essenciais ao papel do estado. A eficiência e a excelência na ação estatal seriam os “remédios” para a atual situação de escassez, que pode ser apenas temporária, desde que outras “receitas” mais estruturais sejam seguidas de forma a tornar o país mais atraente e seguro para o investidor internacional.

Em educação, as fórmulas utilizadas têm desencadeado muitas e óbvias contradições: um projeto como o FUNDESCOLA pode implicar em uma maior seletividade dos beneficiários disfarçada pela escolha de um universo mais amplo a ser beneficiado. Todos podem ser beneficiados, desde que apresentem seus projetos e sejam aprovados. Como os recursos são escassos e só são liberados mediante o cumprimento de determinados pré-requisitos a serem cumpridos pelos projetos, obviamente que muitos projetos ficarão de fora, de forma que com tal estratégia o pouco acabará parecendo muito. Da mesma forma, a prioridade que vem sendo dada à educação básica pelas agências internacionais tem, obviamente um duplo objetivo: ela não implica em recursos novos, mas num re-arranjo que combine desinvestimento no ensino superior e maior abertura para as parcerias e a privatização da Educação Profissional e universitária, setores que têm concorrido de forma injusta, na ótica do Banco Mundial, com os escassos recursos que deveriam ser investidos na educação básica; tal re-arranjo implica, por sua vez, em desresponsabilizar o governo pelos níveis mais estratégicos da educação (profissional e superior), viabilizados agora pelo compartilhamento e a parceria com a iniciativa privada nacional e internacional.

A estratégia gerencialista defendida pelo FUNDESCOLA, por sua vez, parte de uma verdade implícita segundo a qual a administração gerencial das empresas capitalistas deve ser o modelo para a administração do aparelho do estado. Nesta concepção não há diferenças significativas no gerenciamento de uma escola, por exemplo, e de uma empresa. As estratégias “inovadoras” utilizadas pelo Fundo parecem extrair sua força dos processos e resultados que produzem o verdadeiro milagre bíblico “da multiplicação dos pães”, onde o pouco se transforma em muito.

Não há dúvida, porém, que para a realidade da escola, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE se constitui na inovação mais paradigmática da estratégia gerencialista do FUNDESCOLA, em especial quando se contrapõe ao Projeto Político Pedagógico - PPP. Na prática o PDE, na medida em que prioriza a autonomia da gestão, a racionalização dos gastos e dos usos dos recursos, a eficiência nos processos e a busca de melhores resultados espelhados nos indicadores educacionais, transforma em secundária a discussão da dimensão fundamental da escola, a do trabalho pedagógico, razão de ser de toda unidade educativa.

Não se trata apenas de uma troca de nomenclatura. A transformação de um Plano Político e Pedagógico em um plano estratégico de gestão retira, obviamente, o foco das discussões das determinações políticas e econômicas que influenciam a realidade escolar e, ao mesmo tempo, as mudanças qualitativas do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, razão de ser da própria escola, deixam de ser, igualmente, prioritárias, visto que passam a ser uma função da própria dimensão da gestão, ela sim prioritária e fundamental.

O PDE resulta de uma concepção técnica, mecânica e funcional da organização escolar. Trata-se de uma racionalidade instrumental oriunda dos princípios da gerência técnico-científica já aplicados às empresas capitalistas (taylorismo-fordismo) e que são estendidos à administração escolar sob o novo signo do participacionismo. Sintonizado com os princípios da acumulação flexível que enfatiza a importância do trabalho em equipe e da flexibilidade gerencial, o PDE é construído de forma coletiva pela comunidade escolar, que despercebidamente termina por avalizar a concepção e os próprios fundamentos filosóficos do Plano.

A face tecnicista, mecânica e burocrática do Plano se traduz no complexo manual que orienta sua elaboração, que exige, inclusive, um treinamento prévio da comunidade escolar. No entanto, esta face se torna mais nítida pelo lado dos possíveis resultados: as ações escolares são fragmentadas em inúmeros projetos desarticulados entre si, gerenciados por diferentes segmentos da escola (divisão de tarefas neo-taylorista) e muitas vezes presos apenas às necessidades mais imediatas do cotidiano escolar.

É importante destacar, entretanto, que o PDE está ancorado também numa visão de totalidade sistêmica, porém de viés funcionalista. Como destaca FONSECA (2003), o PDE é uma inovação orientada para a gestão de meios e produtos, amparada na teoria funcionalista de sistema. Segundo esta concepção, trata-se de prover adequadamente as entradas ou *input* para se obter os resultados esperados enquanto saída ou *output*. Neste caso, caberia a escola o papel de unidade processadora. Não se trata, porém, de uma máquina: o sistema é visto como uma totalidade orientada pelo princípio bio-social piagetiano do equilíbrio a ser restaurado. De fato, no PDE estabelecidas as diretrizes maiores da unidade escolar (missão, filosofia e visão de futuro), trata-se de detectar os problemas ou desequilíbrios a serem trabalhados. As ações a serem implementadas são

definidas segundo os insumos necessários (entradas) e as metas almejadas (saídas). Quaisquer dificuldades na execução das atividades devem ser tratadas como disfunções do sistema, em especial da unidade processadora, tais como a reação e resistência dos professores, desmotivação dos alunos ou problemas de cultura, de uma forma em geral.

Em contraposição, a concepção do PPP leva necessariamente à discussão mais ampla que ampara a existência da escola no contexto das relações sociais fora da escola (fórum social) e de seu papel como *locus* privilegiado da produção e da reflexão acerca do conhecimento produzido pela humanidade (fórum pedagógico) e da luta inerente ao modo de distribuição e alocação social deste saber (fórum político). A construção coletiva do trabalho escolar, da identidade da escola e de seus fins e vocação mais abrangente, nesta perspectiva, não pode se resumir aos muros da escola, nem considerar o contexto apenas do ponto de vista bio-psico-social da perspectiva gerencialista do PDE, mas deve considerar as determinações maiores - econômicas e políticas - inerentes à ação escolar, cujos resultados não se contabilizam por indicadores e metas, mas consideram a educação na perspectiva de uma formação ampla, em que a produção do conhecimento é a prova mesma de que o homem historicamente transforma o mundo.

Mais importante do que constatar o quanto são questionáveis os fundamentos filosóficos e científicos do PDE, é discutir se os resultados práticos dos convênios de cooperação internacional, como o do MEC/BID e Secretaria da Educação do Ceará para a Reforma do Ensino Médio, justificam os custos financeiros, as imposições gerenciais e as interferências político-econômicas das agências multilaterais a ponto de avalizarem a continuidade destes convênios. Para FONSECA (2003), seus estudos demonstram que os mais de trinta anos de cooperação técnica entre as agências multilaterais de crédito e o Brasil na área da educação básica não justificam seus custos, nem a sua continuidade. Estes convênios de cooperação, iniciados ainda no início dos anos 70, foram justificados pelos seus baixos custos financeiros e pela transferência de tecnologia e experiência internacional no tratamento de problemas localizados de educação e outras questões sociais. No entanto, na prática os acordos de cooperação produziram resultados questionáveis tanto em termos de custos financeiros, da melhoria da eficiência dos processos de gestão e transferência destas “tecnologias”, como também em termos do cumprimento das metas e do alcance dos resultados propostas pelos projetos.

Como argumenta corretamente FONSECA (2003), os resultados da cooperação são, na maior parte dos casos, provisórios e duram apenas o tempo do próprio projeto, enquanto os custos financeiros do contrato permanecem vários anos depois da conclusão do acordo; as estruturas administrativas impostas pelo Banco ao tomador para administrar o projeto produzem várias disfunções administrativas nas unidades governamentais onde são instaladas (alheamento aos outros problemas do órgão; competição interna, entre outras disfunções) e têm se mostrado incapazes de monitorar de forma conveniente as estruturas descentralizadas de gestão e de cumprir os prazos do contrato. O mais grave, porém, é que as soluções ministradas para os problemas detectados em termos de processos e resultados têm sido, obviamente, superficiais, pois em termos estruturais os problemas permanecem e até se agravam em alguns casos. Porém, o desconhecimento da sociedade e dos educadores desta realidade tem contribuído para a promoção e a continuidade, no mínimo indesejável, de tais acordos.

3.2. Gestão e financiamento do Ensino Médio no Ceará: nasce o PEMCE

Deve-se inicialmente considerar a hipótese de que o problema do Ensino Médio nas unidades brasileiras da federação, e de forma ainda mais contundente na especificidade da realidade cearense, pretendia ser muito mais do que uma simples Reforma, mas prenunciar um verdadeiro renascimento de um patamar de ensino que simplesmente tinha sido relegado ao esquecimento nas Secretarias de Educação. Para se ter uma idéia de tal realidade, em 1999, quando foram iniciados os estudos para implantação do projeto de Reforma no estado, simplesmente não havia um setor ou quaisquer funcionários designados para cuidar exclusivamente do Ensino Médio⁸¹.

⁸¹ No início do segundo mandato do governo Tasso, em 1995, havia um pequeno setor dentro da Coordenadoria Pedagógica da SEDUC responsável pelas escolas de ensino médio. Mas este setor era apenas operacional e não produziu nenhuma política estratégica que contemplasse as especificidades deste patamar de ensino. De fato, era apenas uma extensão do Ensino Fundamental, visto que as escolas eram compartilhadas, os recursos vinham do Ensino Fundamental e a formação de professores e a orientação pedagógica daquela época, no Ceará, não contemplavam tais especificidades. Somente em 1998, foi constituído um pequeno embrião do que mais tarde poderia se converter na célula e depois no núcleo do futuro ensino médio cearense: duas professoras, ambas oriundas da Universidade Estadual do Ceará - UECE, foram nomeadas pela SEDUC para iniciar um trabalho de estruturação e elaboração de uma política para o ensino médio, antes mesmo da Reforma surgir no horizonte. Vítimas de um trágico acidente automobilístico alguns meses depois, não puderam dar continuidade ao trabalho que tinham começado a esboçar aquela época. No entanto, nos meses subseqüentes até o surgimento da Reforma, esta estrutura inicial e mínima simplesmente não foi recomposta no interior da SEDUC.

Esta lacuna poderia ser explicada pelo modelo de gestão adotado pela Secretaria de Educação - SEDUC após a reforma administrativa adotada pelo governo Tasso que reduziu drasticamente o quadro técnico da SEDUC alguns anos antes e descentralizou as ações gerenciais com o redimensionamento das antigas Delegacias Regionais de Educação transformadas em Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE, em 1996. No entanto, alguns fundamentos políticos maiores apontam numa outra direção: a política educacional brasileira a partir dos anos noventa direcionou todos os seus esforços para o Ensino Fundamental; por sua vez, a LDB, de 1996, não encarregou qualquer instância governamental do provimento universal, obrigatório e gratuito do Ensino Médio. Mais grave, porém, foi o fato de que o legislador não formalizou, na lei, uma fonte de recursos específica para financiar este nível de ensino. De fato, os dois fundamentos estão interligados: o direito à educação básica, na prática, para a grande maioria da população, se tornou apenas o direito ao Ensino Fundamental, o que, obviamente excluía o Ensino Médio.

Antes, pois, de ter um modelo de reforma, o Ensino Médio precisava de um modelo de gestão que lhe outorgasse especificidade. Pois como reformar um patamar de ensino cuja existência era uma sombra? Assim, mais do que uma reforma, o Ensino Médio brasileiro e cearense precisava primeiro renascer e se constituir novamente como entidade própria, enquanto sistema de ensino⁸², com uma estrutura visível nas Secretarias de Educação, como deveria caber a sua importância estratégica para o desenvolvimento do Estado.

Desta forma, a instalação de um Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PEM cearense promovido pelo MEC, em parceria com a SEDUC e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, se constituiu, em primeiro lugar, muito mais em um projeto de instauração de um modelo de gestão e de restauração de um lugar próprio para o Ensino Médio do que propriamente num plano de reformas. Obviamente que em termos de concepção, o projeto do MEC teve como norte uma concepção reformista, mesmo que se trate aqui de reformar uma base que estava quase demolida.

⁸² É interessante observar que o ensino médio brasileiro nasceu como sistema antes mesmo do ensino primário, depois da chegada da Família Real ao Brasil, no começo do século XIX. Mas tratava-se, obviamente, de outras prioridades: preparar minimamente as elites nascentes para adentrarem no ensino superior.

No entanto, antes de conhecer os meandros da elaboração e implantação das diretrizes da Reforma do Ensino Médio cearense é fundamental ter em vista que ela está situada no contexto mais amplo da Reforma brasileira de Ensino Médio, embora o Ceará estivesse colocado no lugar especial de Estado-piloto da Reforma. Esta informação é importante, pois permite visualizar que o projeto de reforma de cada Estado da federação não era, na verdade, exatamente original, mas orientado por diretrizes maiores originadas de Brasília. Não é por acaso que o MEC publica, em 09 de março de 1999, com o objetivo de apoiar o planejamento da Reforma em cada Estado da federação, o *Manual de Planejamento Estratégico para a Reforma e Expansão do Ensino Médio: Universalizando o Ensino Médio*, por iniciativa da Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica - SEMTEC, dentro do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP e, dentro deste, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED.

É surpreendente observar, inicialmente, a informação que quase não teve destaque na comunidade acadêmica brasileira, que a Reforma do Ensino Médio é, na prática, um subprograma da Reforma da Educação Profissional e dela não pode ser dissociada. No texto introdutório do referido Manual, o MEC destaca que os recursos para o financiamento da Reforma eram oriundos do BID e do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT administrado pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da Educação Profissional na área de gestão, financiamento e articulação com o mercado de trabalho. De fato, lembra o MEC naquele Manual que o PROEP estava dividido em dois grandes subprogramas: Implantação de Políticas Globais e Planos Estaduais e Projetos Escolares. Era exatamente no âmbito do segundo subprograma que se situava a Reforma do Ensino Médio.

Por sua vez, é importante destacar que o objetivo do Manual elaborado pelo MEC ia muito além de ser uma mera figura democrática do apoio às unidades da federação na elaboração de seus projetos de Reforma: ele era, na prática, um verdadeiro roteiro ou guia para esta elaboração e, mais do que isso, seguir o Manual era pré-condição para ter acesso ao financiamento futuro da Reforma em cada unidade da federação. Cada etapa prevista no Manual correspondia a um conjunto de fichas e formulários a serem preenchidos e posteriormente enviados ao MEC. Este conjunto de fichas, diagnósticos e planos de ação se transformou no documento formal de projeto de Reforma de cada Estado que entrava no

Programa: no caso do Ceará o documento oficial ganhou o nome Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do Ceará ou simplesmente PEMCE.

Obviamente que cada Estado não seguiu rigorosamente as instruções do MEC para elaborar seus projetos e se candidatar aos recursos da Reforma. Cada unidade da federação teve sua própria saga e encarou o Projeto à sua maneira, de acordo com sua realidade. Busca-se descrever aqui, de forma breve, a história e a singularidade da realidade cearense na construção do seu próprio projeto de reforma.

Como destaca FONSECA (2002), a filosofia que alimentou o MEC no Plano de Reforma do Ensino Médio é a mesma do Projeto FUNDESCOLA do BIRD, cuja operacionalização mais clássica ocorreu nos termos do PDE. Esta lógica se evidencia de forma cristalina ao se efetuar uma análise mesmo superficial do Manual de Planejamento Estratégico elaborado pelo MEC para subsidiar as unidades da federação na elaboração dos seus Planos Estaduais de Reforma. Tal como no PDE, o processo de planejamento da Reforma envolveu, igualmente, dois grandes momentos: o planejamento estratégico que permitiu elaborar as grandes diretrizes que iriam guiar o plano e, por extensão, o próprio funcionamento do sistema estadual de Ensino Médio; e o planejamento operacional que se configurou pela concretização do plano em atividades, metas e insumos que iriam tirar o Projeto da esfera da intenção para a esfera da realidade na forma de um Plano de Ação ou de Investimentos.⁸³

Embora não tenha sido feito a partir de um ou vários eventos de Planejamento Estratégico realizados em conjunto com a comunidade escolar cearense, o PEMCE segue, em linhas gerais as diretrizes, fichas e formulários estabelecidos pelo MEC. O módulo estruturado

⁸³ Trata-se, na verdade, em tese, de financiar os investimentos necessários à expansão com qualidade do ensino médio. O objetivo do PEMCE não era o de detalhar e descrever as atividades de custeio e de manutenção do ensino médio, embora esta fosse uma questão importante. De fato, a manutenção do ensino médio público já vinha sendo realizada pelo Estado com os recursos constitucionais vinculados à educação (25% de uma cesta de impostos), descontados os 15% obrigatoriamente repassados para o FUNDEF. O problema é que este montante de recursos, no caso específico do Ceará, era insuficiente para custear o ensino médio, visto que os 10% restantes eram divididos com a manutenção das universidades estaduais e com os aposentados da educação. É por esta insuficiência de recursos, que se costuma dizer que o ensino médio, na prática, sobrevive dos recursos que são “desviados” do Ensino Fundamental, até porque na maioria das escolas de ensino médio cearense há o compartilhamento das instalações com o Ensino Fundamental. Este esclarecimento é importante, pois o pressuposto do PEMCE era o de que o custeio já estava sendo feito, logo não era objeto de uma preocupação central na elaboração do Plano. O problema, no entanto, é mais complexo, visto que o investimento e a expansão de uma atividade que já funciona precariamente tende logicamente a expandir sua própria precariedade.

como Planejamento Estratégico previsto pelo MEC está subdividido em quatro grandes fases: orientações para formação da equipe de planejamento estratégico; missão da Secretaria de Educação referente ao Ensino Médio; análise do contexto interno e externo; e objetivos estratégicos da Política de Ensino Médio da unidade federada. Já o módulo estruturado como Planejamento Operacional está também estruturado em quatro grandes fases: formulação das propostas para a melhoria e a expansão do Ensino Médio; definição das grandes linhas estratégicas de implantação do Plano através da elaboração de uma matriz estratégica das ações; detalhamento estratégico da operacionalização dos componentes e subcomponentes do Plano com a definição das atividades propostas, objetivos e metas a serem alcançados, insumos necessários, cronograma e custos; e definição do modelo e responsáveis pela gestão do Plano.

Segundo o MEC, o planejamento estratégico era um instrumento de gestão apropriado para promover as reformas e inovações desejadas pelo Ensino Médio brasileiro. Tratava-se, segundo o Ministério, de uma abordagem democrática, participativa, interativa e dinâmica que permitiria aos diferentes sujeitos envolvidos - técnicos da Secretaria de Educação; representantes dos docentes e demais profissionais vinculados a este patamar de ensino; representantes das associações de pais; representantes das universidades, entre outros setores envolvidos com a realidade do Ensino Médio - promoverem uma reflexão e apresentarem críticas e sugestões para a melhoria e o aperfeiçoamento da educação média. Uma condução adequada do Planejamento Estratégico possibilitaria uma dupla reflexão: permitiria, por um lado, elaborar um diagnóstico da realidade e dos problemas da própria realidade interna do sistema e das escolas de Ensino Médio (fatores endógenos) e, por outro, estabelecer uma correlação deste diagnóstico com os fatores externos que exercem influência sobre esta realidade (fatores exógenos) tais como a pressão do mercado de trabalho, as mudanças tecnológicas e a influência da cultura. Esta reflexão, por sua vez, possibilitaria elaborar soluções e propor alternativas para enfrentar este quadro, levando-se em conta os limites e potencialidades das instituições e sujeitos envolvidos e afetados por este a realidade.

De forma semelhante àquela prevista no PDE, os Planos Estaduais deveriam partir de uma ampla discussão participativa com técnicos do sistema (SEDUC, CREDE), do corpo técnico da escola e da comunidade escolar (alunos, pais, professores) e de órgãos e instituições da sociedade civil interessados nos destinos do Ensino Médio. Caberia a este

grande fórum definir os fundamentos básicos que iriam guiar o futuro do Ensino Médio cearense: a filosofia ou visão de mundo da SEDUC para o Ensino Médio, seus valores, sua missão e visão de futuro. No entanto, a definição de tais diretrizes não é suficiente, pois é necessário refletir sobre os limites e possibilidades que tem o sistema de ensino (e na ponta do sistema, a escola) de cumprir sua missão e sua perspectiva de futuro. A leitura do contexto em que está inserido o Ensino Médio e o estabelecimento de um diagnóstico, enquanto a definição de seus principais problemas e dificuldades, se faz necessária, assim como o estabelecimento de seus limites e possibilidades de superar tais problemas. Para tanto a comunidade deve definir, com clareza, quais os seus pontos fortes e fracos, de modo a poder trabalhar a partir de suas qualidades suas deficiências e a superação de suas dificuldades e, assim, atingir os objetivos do planejamento.

Segundo o documento do PEMCE (1999), durante um *Workshop* promovido em setembro de 1998 pelo Grupo de Trabalho do Ensino Médio, foi efetuado um longo processo de discussão com vários segmentos da Secretária de Educação e técnicos dos CREDE que resultou na seguinte missão da SEDUC para o Ensino Médio no Ceará:

“Construir uma estrutura de gestão e técnico-pedagógica que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no Ensino Médio, na perspectiva da continuidade da educação básica e da progressiva universalização deste nível de ensino, sem perder de vista sua identidade e compromisso com uma política que assegure os conhecimentos necessários à inserção social, política e econômica dos jovens e adultos”.

Trata-se, na verdade, de uma missão que não cumpre sequer os pré-requisitos para sua formulação prevista no Manual do MEC: com relação ao conteúdo a missão deve ser definida em termos claros e abrangentes. Com relação à forma, destaca o MEC, a missão deve ser breve, para poder ser lembrada e realista e avaliável para não se converter em letra morta. Não pode ser estreita a ponto de não levar em conta as oportunidades e ameaças do ambiente e nem tampouco extensa a ponto de confundir com as demais atribuições da Secretaria de Educação. De fato, trata-se de uma missão extensa na forma e no conteúdo, pois as propostas que se pode extrair do PEMCE estão longe de garantir o acesso universal, a permanência e o sucesso dos alunos do Ensino Médio cearense e muito menos os saberes necessários a uma adequada inserção dos jovens na sociedade.

Na mesma linha da missão, o referido encontro estabeleceu a visão de futuro do Ensino Médio cearense, que seria o de garantir o “*acesso ao Ensino Médio a todos os estudantes que estão no Ensino Fundamental na perspectiva da inclusão social, desenvolvimento da identidade dos jovens e adultos e da qualificação para o mundo do trabalho*”. Mais restritiva do que a missão, a visão de futuro da Secretaria de Educação limita a Reforma à garantia do acesso na perspectiva da inclusão social e da qualificação para o mundo do trabalho. Seria este papel para o qual a SEDUC se reservou para o futuro, para 2015, por exemplo? Trata-se da inclusão numa sociedade diferente da atual? A mera qualificação para o mundo do trabalho responderá as necessidades futuras dos jovens? Não se pode extrair diretamente do PEMCE tais conclusões, pois o documento se omite de efetuar uma discussão mais profunda sobre o futuro do Ensino Médio no Estado do Ceará.

Já a definição de uma equipe responsável pela futura gestão do Ensino Médio se constituiu em dos problemas centrais para operacionalização do Plano de Reforma cearense. Quando se considera, por exemplo, a descrição da estrutura de gestão do Ensino Médio, existente à época do PEMCE e descrita naquele documento, este problema fica claramente palpável. O documento do PEMCE descreve não a estrutura de gestão do Ensino Médio, mas a própria estrutura e funcionamento da Secretaria de Educação em quatro grandes coordenações, dez núcleos e inúmeras células. Nesta estrutura “orgânica”, dividida em núcleos e células organizacionais, cabia ao Ensino Médio um lugar, no mínimo, secundário: uma dentre as cinco células ligadas o Núcleo de Desenvolvimento Curricular, na Coordenação Técnico-Pedagógica. É este vácuo que explica o fato de que coube a uma equipe consultores basicamente externa à Secretaria de Educação, um Grupo de Trabalho, a condução das atividades necessárias ao planejamento estratégico, operacional e, posteriormente, a própria elaboração do projeto de investimento.

Esta equipe era coordenada pelo consultor internacional Carlos Malpica e contava também com a participação de vários consultores nacionais, mediante convênio entre o governo do Estado do Ceará e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o MEC. Os trabalhos contavam também com a participação esporádica de vários técnicos da Secretaria, mas a estratégia não correspondia àquela indicada no Manual do MEC. Para o Ministério o ideal seria a constituição de uma equipe multidisciplinar com técnicos das próprias Secretarias de Educação especializados nas áreas técnico-pedagógica, gestão, planejamento, estatísticas educacionais para, por um

lado, implantar o processo de planejamento estratégico e, por outro, se constituir no futuro “embrião” da equipe gestora do Ensino Médio em cada Estado da federação. As motivações que levaram a Secretaria a seguir esta direção só podem ser respondidas pelo então Secretário de Educação, Antenor Napolini, em última instância o verdadeiro responsável pela condução da Reforma. Pode-se especular que havia a carência de técnicos especializados para a realização de tais estudos. No entanto, a questão institucional demonstrava ter um peso muito forte: tratava-se de se montar uma equipe para atuar num projeto cuja perspectiva de recursos ainda estava longe de se efetivar; no entanto, tratava-se, antes de tudo, de alterar a própria estrutura de funcionamento da Secretaria com todas as resistências que uma mudança de tal relevo envolve.

Na prática, porém, a constituição de uma equipe externa viabilizou a solução de curto prazo: a elaboração mais rápida do PEMCE que permitiu ao Estado se candidatar aos recursos do PROMED. No entanto, esta solução criou problemas para a gestão posterior do Ensino Médio na medida em que desempenho da futura equipe, os papéis dos membros e divisão das responsabilidades estavam estreitamente associados ao próprio trabalho de elaboração do PEMCE, aos conhecimentos e estudos que ali foram viabilizados. Tratava-se, de fato, de uma contradição entre o discurso e a prática, pois nas palavras do então Secretário de Educação, Antenor Napolini, o Ensino Médio seria a própria face da SEDUC no futuro, visto que ele era de responsabilidade exclusiva do Estado e a política da Secretaria era exatamente a de transferir a matrícula do Ensino Fundamental para os municípios e concentrar seu foco no Ensino Médio. Porque diante de tal perspectiva futura, a Secretaria de Educação não passou a direcionar sua estrutura de funcionamento para esta realidade que se avizinhava?

Se por um lado, houve problemas na constituição de uma equipe interna para a gestão do futuro e reformado Ensino Médio cearense, por outro lado, o modelo de gestão proposto no Manual do MEC não representava nenhuma novidade para a realidade cearense. O MEC toma como modelo no Manual a gestão participativa então desenvolvida em Minas Gerais, um conjunto de inovações que também já vinham sendo aplicadas à realidade cearense, com especificidades próprias de cada Estado. O modelo de Minas, assim como o cearense, toma o fortalecimento da escola como ponto central de sua política, política que ganhou no Ceará o *slogan*: “a escola como ponto de partida”. Nessa perspectiva foram lançadas uma série de medidas para ampliar a autonomia da escola tais como seleção interna e

competitiva para a escolha do diretor da escola; a transferência de recursos financeiros diretamente para a escola; o estabelecimento de um núcleo gestor para administrar a escola e um programa sistemático de avaliação escolar. A gestão participativa em Minas foi ampliada com a criação de três estruturas de participação da comunidade presididas pelo diretor da escola: a Assembléia Escolar, o Colegiado Escolar e a Caixa Escola (no Ceará foi criada o Conselho Escolar e o Núcleo Gestor, equivalente à Assembléia e ao Colegiado). Estas estruturas operacionalizam o PDE e o PPP. Trata-se, na verdade, da operacionalização da gestão no modelo do FUNDESCOLA, cujos pressupostos foram discutidos no início deste capítulo.

O passo seguinte na elaboração do PEMCE se deu nos termos do estabelecimento do diagnóstico situacional e da análise do contexto interno e externo em que estava inserido o Ensino Médio cearense. O Manual do MEC prevê três dimensões a serem diagnosticadas: a situação da Secretaria de Educação; o modelo de gestão escolar adotado na rede pública de Ensino Médio; e os dados estatísticos da rede. Para o diagnóstico da situação da Secretaria de Educação é sugerida a análise dos seguintes itens: estrutura organizacional da Secretaria; atuação dos órgãos descentralizados; descrição dos sistemas de informação existentes na sede e órgãos descentralizados; recursos humanos envolvidos com a Reforma na sede e órgãos descentralizados e as instalações e infra-estrutura da equipe gestora. O diagnóstico do modelo de gestão resume-se à descrição e avaliação dos mecanismos, instrumentos e estruturas de gestão em funcionamento na rede pública de Ensino Médio. Já o diagnóstico a partir dos dados estatísticos da rede estava dividido em três sub-itens: diagnóstico global por região; dados para projeção de fluxo e dados quantitativos de funcionamento da rede.

Da análise do PEMCE é possível perceber que este diagnóstico extremamente detalhado previsto no Manual só foi parcialmente realizado pela Secretaria. No entanto, como cada item do diagnóstico correspondeu a um formulário que foi preenchido e enviado ao MEC, é fácil concluir que o PEMCE se apoiou nestas informações mais minuciosas para estabelecer o diagnóstico mais geral que se encontra no documento. A primeira vista parece que o PEMCE seguiu uma lógica própria, diferente daquela sugerida pelo Manual do MEC, mas esta diferença é só formal. De fato, o documento do PEMCE é dividido em quatro grandes áreas de estudo: atendimento; desenvolvimento curricular; pessoal e planejamento e gestão. No entanto, no interior de cada área estudada a lógica do MEC é

regiamente obedecida: parte-se de um diagnóstico por área; efetua-se a análise do contexto interno e externo da área e a partir daí, diagnosticados os problemas, o Plano apresenta as propostas e ações para sua superação e resolução. A fase das propostas segue já a lógica do chamado planejamento operacional: foi elaborada uma matriz estratégica⁸⁴ para cada área do PEMCE em que as propostas são operacionalizadas na forma de ações e detalhadas segundo componentes e sub-componentes⁸⁵ (ou dimensões a serem contempladas), objetivos e metas a serem alcançados, insumos necessários, cronograma e riscos envolvidos. Os custos por ação e por componente não aparecem no PEMCE, já que se tratava ali de um documento conceitual e não de um Plano de Investimentos.

Para efeito da exposição e análise das principais propostas do PEMCE, optou-se, didaticamente, por se fazer aqui o agrupamento destas propostas em dois grandes blocos, opção metodológica que orientou também a exposição de dados desta pesquisa. Num primeiro bloco foram analisadas as propostas das áreas de financiamento e gestão do PEMCE; e, num segundo momento, as propostas das áreas técnico-pedagógica e de formação de professores. Esta opção metodológica é congruente com a tese central que é extraída da pesquisa: o núcleo da Reforma de Ensino Médio não está no currículo, mas na gestão. No PEMCE o financiamento da Reforma não é trabalhado como uma área específica, mas de forma esparsa. Questões pontuais acerca do financiamento são colocadas ao longo do documento, em especial, na parte dedicada ao planejamento e à gestão da Reforma⁸⁶. Desta forma, para efeito da análise das propostas da área de financiamento e gestão do PEMCE foram considerados as dimensões de Planejamento e Gestão e Atendimento constantes naquele documento; enquanto que para a análise das

⁸⁴ A matriz estratégica é um instrumento estatístico muito utilizado pelas agências internacionais de crédito que nada mais é do que a disposição ordenada de um conjunto de dados sob a forma de um quadro com dupla entrada, em linhas e colunas inter-relacionadas. Este instrumento permite a visualização rápida, articulada e sistêmica das várias ações previstas no Plano de Reforma do Ensino Médio.

⁸⁵ Uma rápida consulta às diretrizes do PROMED, o projeto nacional, do MEC, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, publicadas em janeiro de 1999, é possível verificar que os componentes que aparecem nos Planos estaduais são muito semelhantes aos programas e subprogramas do PROMED, embora cada Estado tenha manifestado em seu Plano suas próprias especificidades. Não se pode concluir desta observação e de forma aligeirada, que os Planos estaduais foram impostos de cima para baixo por Brasília. Trata-se, na verdade, mais da lógica da indução: seguir o caminho traçado pelo MEC tornava o Plano Estadual bem mais aceitável e aprovável por Brasília.

⁸⁶ Os números e valores financeiros envolvidos na Reforma só irão aparecer com clareza em outro documento governamental: o Plano de Investimentos - PI, documento base utilizado pelo BID para o financiamento propriamente dito.

propostas da área pedagógica e da formação dos professores foram consideradas as propostas da área de Desenvolvimento Curricular e Pessoal apresentadas no PEMCE.

Uma das virtudes do PEMCE é aquela de tentar fundamentar as propostas apresentadas no Plano. De fato, antes da apresentação da matriz de sugestões e propostas para a melhoria do Ensino Médio cearense, o documento da Reforma no Ceará apresenta antes uma matriz de problemas a serem atacados, considerando as capacidades e fragilidades do sistema de ensino para enfrentá-las (ambiente interno); assim como as “oportunidades” e “ameaças” presentes no meio externo à realidade do sistema e da escola. Obviamente que aqui se trata da operacionalização da tecnologia do planejamento estratégico que prevê a elaboração desta matriz diagnóstica como uma de suas etapas de trabalho. A questão central, porém, diz respeito ao patamar de profundidade e confiabilidade deste diagnóstico. Os problemas apresentados no PEMCE não são, em sua maioria, fundamentados em estudos técnicos referenciados no Plano. No entanto, como sua elaboração contou com a contribuição de técnicos e consultores que vivenciaram ou estavam vivenciando a realidade do Ensino Médio à época, é possível pressupor ali um razoável grau de confiabilidade⁸⁷. Muitos problemas descritos no PEMCE, aliás, tratam de mazelas antigas do Ensino Médio, cuja realidade patenteia-se até mesmo ao olhar do senso comum e daqueles que não vivenciam o cotidiano do Ensino Médio. Outros problemas descritos referenciam uma realidade muito genérica que justificaria estudos mais específicos e precisos, embora em linhas gerais o diagnóstico seja coerente com a realidade do Ensino Médio. Já outros problemas descritos são específicos da experiência cearense e dizem da sua singularidade.

Dentre os problemas e dificuldades internas ressaltados pelo PEMCE na área de Gestão e Financiamento merecem destaque as dificuldades para a implantação de uma estrutura própria para o gerenciamento do Ensino Médio na SEDUC. Além disso, o novo modelo de gestão em andamento na SEDUC, à época, ainda estava em fase de consolidação: a descentralização de responsabilidades e de atividades para os CREDE estava ainda em fase transição, com claros problemas de comunicação, de heterogeneidade de processos gerenciais e descontinuidades administrativas; a implantação dos Conselhos Escolares e do

⁸⁷ A participação do autor desta pesquisa na equipe de consultores que auxiliou a SEDUC na elaboração do PEMCE, embora com uma contribuição mais voltada para a área de gestão, possibilitou-lhe o privilégio de observar não só a dinâmica de elaboração daqueles estudos como também de acompanhar algumas reflexões, estudos e diagnósticos de outros especialistas componentes da equipe, técnicos da Secretaria e das escolas.

Núcleo Gestor era ainda uma realidade incipiente na maioria das escolas de Ensino Médio, enfrentando ainda fortes resistências culturais e políticas; e a eleição para diretores era um processo ainda inaugural, muito longe de uma democracia verdadeiramente substantiva. Por sua vez, o PEMCE destacava a necessidade mesma de sensibilizar a Secretaria, a comunidade e a própria sociedade para a importância estratégica do Ensino Médio e a importância da Reforma. A estes problemas, a matriz diagnóstica do PEMCE acrescenta ainda a carência de pessoal qualificado nos três níveis (SEDUC, CREDE e escola) para implantar as propostas da Reforma, a falta de isonomia salarial e os baixos salários dos técnicos, diretores e professores do Ensino Médio.

Com relação ao funcionamento da rede de escolas, o PEMCE alertava para sua estrutura obsoleta, dispersa e despadronizada. As escolas de Ensino Médio cearenses, realidade muito semelhante ao do resto do país, careciam de infra-estrutura, equipamentos e recursos básicos que garantisse minimamente a qualidade do ensino em suas dependências: falta de laboratórios, bibliotecas, livro didático, computadores, auditórios, quadra poli-esportiva, entre outras carências. As secretarias das escolas não estavam informatizadas e nem ligadas em rede de computadores com as outras escolas, os CREDE ou a SEDUC. Esta falta de infra-estrutura básica tornava os sistemas de acompanhamento, controle e de comunicação extremamente lentos, burocráticos e obsoletos, inviabilizando, de fato, uma maior descentralização administrativa. Enquanto na SEDUC o processo de gerenciamento já contava com um bom número de ferramentas gerenciais e um razoável parque de informática, o funcionamento da escola ainda mantinha a estrutura e os processos dos últimos vinte ou trinta anos. Além da falta de infra-estrutura, o sistema de Ensino Médio carecia ainda de uma cultura de planejamento, gerência e avaliação institucionalizada mais efetiva e moderna, ressalta o PEMCE. Ao lado destas dificuldades internas, a conjuntura econômica de forte crise financeira do Estado limitava as possibilidades de sanar tamanhos problemas estruturais num prazo mais curto.

Como forma de superar as dificuldades de implantação de uma estrutura própria para o gerenciamento do Ensino Médio na SEDUC, o PEMCE propunha uma fase de transição em que o GT de Ensino Médio se constituiria no embrião do futuro órgão gestor do Ensino Médio. Cinco anos depois, o Ensino Médio cearense não parece ter adquirido a expressão que lhe foi projetada em 1999, quando o então Secretário de Educação, Antenor Napolini, declarava enfaticamente que o Ensino Médio seria a própria cara da SEDUC, pois se

constituiria necessariamente no centro de suas preocupações: sua importância restringiu-se ao *status* de um núcleo entre os quinze atualmente existentes na Secretaria, subordinado da mesma forma que naquela época, à Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, uma das quatro coordenadorias da SEDUC⁸⁸.

De uma forma em geral, o PEMCE avalia implícita e explicitamente o modelo de gestão que estava sendo implantado na educação cearense desde aquela época. As dificuldades de descentralização das atividades gerenciais e das funções administrativa para os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), os problemas de comunicação entre a SEDUC, os CREDE e as escolas, a heterogeneidade nos processos administrativos, as dificuldades no funcionamento dos Conselhos Escolares e na implantação do núcleo gestor nas escolas são tratados como fatos naturais: o problema não está no modelo, mas decorre do fato de que sua implantação não tinha ainda sido consolidada. No entanto, os depoimentos dos gestores analisados nesta pesquisa parecem indicar que os problemas detectados “teimam” em permanecer, conforme se pode inferir da última seção deste capítulo.

Três ações são enfatizadas pelo PEMCE como capazes de aperfeiçoar o modelo de gestão em curso na época: o fortalecimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); a implantação de uma rede informatizada de gerenciamento do Ensino Médio, interligando virtualmente a Secretaria de Educação, os CREDE e as escolas; e um programa de formação permanente de gestores, quadros técnicos e conselheiros escolares. A elaboração do PDE nas escolas de Ensino Médio cearense se tornou uma exigência da SEDUC a partir de então, mas como apenas as escolas financiadas pelo FUNDESCOLA tinham recursos financeiros garantidos para efetivar as propostas emanadas do PDE, o que não era o caso das maiores escolas de Ensino Médio cearenses, sua concretização não se efetivou na forma de medidas concretas, fato que causou grande frustração nas unidades escolares. Já a implantação de uma rede virtual de gerenciamento das escolas esbarrou no seu alto custo e a idéia não foi adiante. Por sua vez, a formação dos gestores acabou se inserindo em um programa mais amplo, o PROGESTÃO⁸⁹ que não tinha como foco a realidade específica

⁸⁸ Este organograma está disponível na página da SEDUC: <<http://www.ceara.gov.br>>. Acesso em 12.04.04

⁸⁹ O PROGESTÃO é o Programa de Capacitação a Distância dos Gestores Escolares destinado à formação continuada e em serviço dos gestores das escolas públicas. Foi desenvolvido pelo Conselho de Secretários Estaduais de Educação - CONSED por meio de um consórcio formado por dezessete Secretarias de Educação

do Ensino Médio e nem tinha como público-alvo prioritário os técnicos do sistema de ensino e da escola e muito menos os conselheiros escolares.

As propostas para a solução dos problemas administrativos ligados ao funcionamento da rede escolar de Ensino Médio são apresentadas na área de Atendimento do PEMCE e não na área de Planejamento e Gestão. Quatro dificuldades básicas são tratadas na área de Atendimento do documento: problemas na distribuição dos alunos na rede escolar, que tenderia a se agravar com o crescimento previsto da matrícula⁹⁰; indefinição na determinação dos padrões básicos de funcionamento da escola; regime de colaboração e resistência às novas tecnologias de ensino. Para o PEMCE, os problemas da distribuição dos alunos no Ensino Médio são, em parte, decorrentes da falta de planejamento da oferta de vagas para este patamar de ensino pelo poder público. No entanto, nem todos os problemas são endógenos à escola: o fato do Ensino Médio cearense e brasileiro ser marcadamente noturno tem sua origem nas condições de classe de maior parte da população, assim como sua concentração fortemente urbana. Já a indefinição dos padrões básicos de funcionamento da escola era agravada pelo fato de que a maior parte das escolas de Ensino Médio cearenses compartilhava suas instalações com os alunos do Ensino Fundamental.

O regime de colaboração, por sua vez, redundou num pacto de divisão de responsabilidades entre o Estado e os municípios. Por este pacto, caberia ao município e responsabilidade pelas matrículas do Ensino Fundamental e ao Estado as matrículas do Ensino Médio. Em decorrência deste pacto, o Estado do Ceará passou a transferir para os municípios os alunos do Ensino Fundamental sob seu encargo. No entanto, num horizonte futuro o pacto projetava um sério problema para o financiamento futuro do Ensino Médio cearense, pois enquanto o Ensino Fundamental possuía recursos financeiros vinculados e

e cooperação técnica da Fundação Ford, e da Fundação Roberto Marinho. Atualmente vinte e dois Estados fazem parte do Programa, inclusive o Distrito Federal. O objetivo do PROGESTÃO, nas palavras do CONSED, era de viabilizar a “profissionalização” da gestão educacional no Brasil, melhorando o desempenho das escolas públicas e a qualificação dos gestores, buscando o comprometimento destes últimos com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos.

⁹⁰ Segundo o PEMCE o Projeto da SEDUC *Do ventre a Universidade*, Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense desenvolvido por aquela Secretaria, projetava para 2003 uma matrícula de cerca de 361 mil alunos, “um incremento de 20% ao ano, a partir de 1999”. Tal previsão não se baseava ali em um estudo de fluxo, como se pode inferir da colocação anterior, mas numa tendência que se extraía a partir de uma análise mesmo superficial do comportamento da matrícula nos anos anteriores. Cinco anos depois, em 2003,

obrigatórios através da receita de impostos e que se materializava no FUNDEF, o Ensino Médio era apenas um dever do Estado, mas sem recursos constitucionalmente vinculados e garantidos.

Para fazer frente à falta de planejamento de rede de escolas, o documento do PEMCE sugere a elaboração de estudos de macroplanejamento de rede, a semelhança daqueles realizados durante a própria elaboração do PEMCE por exigência do MEC. Estes estudos forneceriam os subsídios necessários ao mapeamento das escolas, a articulação com o Ensino Fundamental, a utilização racional dos espaços e tempos escolares e a elaboração do fluxo futuro de matrículas do sistema. No entanto, mais importante do que tais estudos seriam a implantação de medidas que redundassem na reorganização da rede escolar de Ensino Médio e na tipificação das escolas deste patamar de ensino. Na verdade, as duas medidas estão interligadas, como se pode facilmente inferir do PEMCE.

Segundo o documento *“os critérios de tipificação, hoje utilizados pela SEDUC, são vagos e insuficientes para garantir padrões básicos de funcionamento e desenvolvimento da escola”*. Para enfrentar esta realidade, o PEMCE propõe uma inovação: estabelecer critérios amplos de medidas para os padrões básicos de funcionamento da escola, ao invés de restringir estes padrões à qualidade da infra-estrutura e ao modo de funcionamento da escola. Neste sentido, o documento da SEDUC cearense propõe de forma inovadora padrões mínimos de funcionamento da escola de Ensino Médio também para as áreas de gestão e financiamento e de pessoal e pedagógica.

Como critérios que seriam considerados na área de gestão o documento destacava a competência técnica do corpo administrativo da escola; a participação da comunidade nos processos decisórios da unidade de ensino, a eleição de diretores e o funcionamento do Conselho Escolar; os critérios para dimensionar a capacidade da escola de se auto-gerir financeiramente seriam medidos por sua capacidade de administrar os recursos que lhe eram legalmente aportados, assim como a sua capacidade de gerar seus próprios recursos e induzir demandas de investimentos pela elaboração de projetos como o PDE. Os critérios para a área de pessoal resultariam da definição pela escola de um plano de capacitação para o pessoal docente e corpo técnico-administrativo e da lotação dos professores com

dedicação exclusiva a uma determinada escola de Ensino Médio. Os critérios básicos para a área pedagógica seriam auferidos pelo desempenho do aluno em termos de aprendizagem e pelo grau de satisfação do aluno com a escola estabelecidos no PPP e pelo grau de implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Por fim, os padrões de infra-estrutura teriam como critério o modelo Liceu de escola de Ensino Médio: escola com dez salas de aula com uma média de trinta e cinco alunos por sala; quatro laboratórios; quadra coberta; auditório; biblioteca, além dos demais equipamentos de boa qualidade necessários a uma unidade escolar: carteiras, birôs, quadro de escrever, máquina de reprografia, televisão, aparelho de vídeo, entre outros.

A definição de um conjunto de padrões básicos, segundo o PEMCE, tinha como fim estabelecer um conjunto de critérios considerados ideais para, desta forma, planejar a estruturação e o funcionamento da futura rede de Escolas de Ensino Médio. O documento esclarece que há, obviamente, uma distância entre a intenção e a realidade, em especial quando se considera o contexto das cidades do interior do Estado, da zona rural e até mesmo de certas zonas da periferia e da região metropolitana de Fortaleza. Somem-se a isto as dificuldades financeiras dos Estados brasileiros para realizar a Reforma, especialmente de Estados pobres como o Ceará. Para contornar tais problemas, o PEMCE aposta em duas alternativas inovadoras de ensino não regular: os Processos Transversais de Aprendizagens - PTA e os Ambientes Autônomos de Aprendizagem - AAA.

Os PTA tinham como intenção central, segundo o PEMCE, a de se constituírem como uma alternativa viável para o atendimento alternativo do Ensino Médio. Baseados na interdependência entre educação e processos comunicativos, os PTA possibilitariam o acesso ao Ensino Médio sem a necessidade da instalação física da escola, se constituindo assim numa espécie de escola virtual, fazendo uso de novas tecnologias educacionais. Em termos práticos, o PEMCE sugeria a criação de uma rede educacional de quiosques comunitários, pontos públicos e comunitários de acesso à *Internet*, “*contendo também a produção das escolas da Rede Pública de Educação Básica*”. Da mesma forma, os AAA também se constituiriam numa alternativa importante, em especial, para as comunidades de difícil acesso e cidades com baixa demanda de matrícula. Baseado no sistema modular, os AAA seriam escolas flexíveis e com metodologia própria desenvolvida para este fim: os

modelos poderiam ocorrer através de educação a distancia e pela utilização de espaços ociosos as escolas públicas, inclusive férias e a utilização de tecnologias alternativas como o Radio e *infovias*⁹¹ digitais. O processo de sua aprendizagem, por sua vez, seria avaliado através do sistema de certificação.

Mais de seis anos depois, é possível verificar que poucas destas propostas emanadas do PEMCE foram, de fato, levadas adiantes. Assim como a criação de uma rede informacional de comunicação e gerenciamento da rede escolar não foi adiante, do mesmo modo a criação dos PTA e dos AAA não foram viabilizadas. A análise dos gastos do Projeto Alvorada e do PROMED, projetos que deram continuidade aos estudos do PEMCE, por sua vez, parecem apontar apenas para uma tentativa de implantar minimamente, em toda a rede pública de escolas de Ensino Médio, os já também mínimos padrões básicos de aprendizagem. No entanto, em termos reais, os critérios amplos apresentados no PEMCE para definir estes padrões básicos de aprendizagem que consideravam as dimensões da gestão e do financiamento autônomo da escola, e as dimensões de pessoal e técnico-pedagógico não foram concretizados, embora haja necessidade de estudos mais específicos para dimensionar não só sua efetivação como seu grau de aplicabilidade.

Surpreendentemente as áreas de Pessoal e Desenvolvimento Curricular são as mais pobres em termos de análise e propostas concretas a serem extraídas do PEMCE, fato que corrobora a centralidade da gestão e do financiamento na implantação da Reforma cearense. O diagnóstico da área de Desenvolvimento Curricular do PEMCE estava centrado em três grandes temas: mudança no currículo; adequação da infra-estrutura escolar e formação dos professores e dos profissionais da educação. Segundo o documento cearense, a organização curricular do antigo segundo grau, determinada pela Lei 5.692/71, era em conteúdos e atividades por área. Embora esta lei estabelecesse os princípios de ordenação, seqüência e articulação entre as disciplinas, na prática a escola “(...) influenciada por uma formação fragmentada e linear dos educadores, organizou e operacionalizou suas ‘grades curriculares’ sem observar o relacionamento necessário entre os saberes disciplinares, gerando um currículo de disciplinas estanques (...)”.

⁹¹ As *Infovias Desenvolvimento* fazem parte de um programa do governo do Estado do Ceará que tinha como objetivo a interligação das cidades cearense de médio porte através de fibras óticas. As estações de transmissão e recepção estariam situadas nos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) ou nos Centros de Ensino Tecnológico (CENTEC), rede cearense de ensino profissional.

Ainda segundo o PEMCE, a realidade cotidiana da escola de Ensino Médio cearense revelava uma dinâmica curricular marcada por disciplinas sem direcionamento ou continuidade, algumas delas com carga horária muito pequena, ou ainda com informações sem aplicabilidade alguma no dia-a-dia do aluno. Tratava-se de conteúdos dogmáticos, descontextualizados e enciclopédicos, ensinados com base em metodologia de ensino tradicional, autoritária, voltada para a mera transmissão de informações pelo professor e pela memorização destas por parte do aluno.

Pelos argumentos expostos no PEMCE a escola de Ensino Médio cearense era o espelho da escola bancária denunciada por FREIRE (1987) ainda nos anos sessenta. Esta constatação resultaria, porém, num importante questionamento: caberia ainda à formação fragmentada e linear dos educadores o ônus por tão pesado fardo? Estaria, então, a escola cearense esperando a Reforma do Ensino Médio, anunciada no horizonte quase trinta anos depois, para caminhar no sentido da superação desta realidade?

A inadequação da infra-estrutura era o segundo tema focado pelo PEMCE nesta área. A ausência de espaços para encontros tais como quadras e anfiteatros; a falta de bibliotecas ou mesmo seus acervos diminutos e desatualizados; a ausência de laboratórios e salas ambientes culminava com uma escola, que em sua estrutura geral, mostrava-se muito pouco compatível com a realidade de uma escola voltada para os jovens e adolescentes, até porque a grande maioria das escolas de Ensino Médio cearenses, àquela época, compartilhava suas instalações com o Ensino Fundamental. A carência de infra-estrutura era agravada, por sua vez, pela ausência de material didático, de livros para os alunos, de merenda escolar e de transporte, nas regiões mais distantes.

Por fim, a área de Desenvolvimento Curricular do PEMCE destaca uma série de problemas na formação dos professores da escola pública de Ensino Médio: *“ausência de uma política institucional de incentivos à qualificação dos profissionais da educação (...); professores insatisfeitos com a ausência de uma formação continuada (...); lacuna na formação dos professores no que se refere à promoção da leitura, o que leva ao baixo aproveitamento dos acervos bibliográficos”*. A baixa qualidade da formação dos professores diagnosticada na área de Desenvolvimento Curricular, a área de Pessoal do PEMCE acrescenta a falta de uma política clara e transparente de valorização dos profissionais de educação, concretizada através de um plano de carreira estável e acessível.

Tais indefinições produzem entre estes profissionais um quadro de insatisfação, baixa auto-estima e apatia.

As propostas emanadas do PEMCE para superar tão expressivos problemas podem ser englobadas também em três grandes grupos de soluções. Para a questão estritamente curricular o PEMCE propõe como saída, sem maiores questionamentos, a implantação das novas diretrizes e parâmetros curriculares para o Ensino Médio emanados do Conselho Nacional de Educação – CNE, a famosa reforma curricular do governo FHC. Tomada como um dado natural, a reforma curricular do Ensino Médio responderia como por “passe de mágica” as tão agudas críticas feitas por FREIRE (1987) à escola bancária, embora sem adotar, em absoluto, as concepções freireanas de educação. Os novos parâmetros e diretrizes permitiriam, segundo o documento cearense, superar a *“segregação e a dogmatização dos conhecimentos, através da interdisciplinaridade”*. O centro da proposta seria, sem dúvida, a abolição do currículo por série, baseado em conteúdos estanques. Para operacionalizá-la, o PEMCE propunha, inicialmente, a contratação de consultoria especializada para proceder à elaboração de Referenciais Curriculares Básicos – RCB, parâmetros curriculares específicos para a realidade cearense com base nas diretrizes e parâmetros nacionais. Para tanto, uma experiência-piloto seria realizada em cinco escolas previamente escolhidas. Já a operacionalização dos novos referenciais se daria por duas estratégias centrais: aprofundamento interdisciplinar nas áreas básicas de conhecimento e pela metodologia de problematização de situações cotidianas, com base no princípio da contextualização.

Para solucionar os problemas de infra-estrutura o PEMCE propunha estender Programa Liceus do Ceará às demais escolas de Ensino Médio cearenses. À época daquele documento, o Ceará já havia construído três Liceus e mais onze estavam em andamento. A idéia era a de construir mais trinta nas principais cidades do Estado e estender o padrão básico de funcionamento do Liceu para as demais escolas de Ensino Médio (dez salas, quatro laboratório, um auditório, uma quadra de esporte, uma enfermaria, uma sala para o grêmio, uma para os professores, uma biblioteca com salas de leitura e controle, entre outros equipamentos), através de reformas de suas instalações. Já o decantado problema da falta de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de Ensino Médio encontrou uma solução no PEMCE apenas provisória: a aquisição de acervos de livros didáticos básicos para compor as bibliotecas das escolas de Ensino Médio cearense. Estes livros

seriam utilizados na própria sala de aula pelos alunos, durante a tarefa solicitada pelo professor, e, depois, devolvidos à biblioteca.

Com relação a uma política clara de valorização dos profissionais da educação, o PEMCE propunha a contratação de instituição superior para realizar a formação dos cerca de duzentos e trinta professores leigos ainda existentes no quadro da SEDUC; a capacitação de quase oito mil professores nas áreas específicas de conhecimento estabelecidas pelas novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio; e a atualização em gestão de cerca de mil e seiscentos componentes dos núcleos gestores das escolas deste nível de ensino.

Estas propostas do PEMCE foram concretizadas no Plano de Investimento - PI negociado com MEC e o BID no início de 1999. As áreas do PEMCE foram contempladas em cinco grandes componentes do PI: Desenvolvimento Curricular; Valorização dos Profissionais da Educação; Re-ordenamento e Expansão da Rede; Fortalecimento Institucional da SEDUC; e Descentralização e Autonomia Escolar. Os valores propostos no PI eram de cerca de 15 milhões de dólares americanos, ou trinta milhões de reais à época, onde 60% recursos proviriam do MEC/BID e 40% da contrapartida estadual. Do total de recursos previstos no PI, cerca de 50% eram direcionados para o re-ordenamento da rede de escolas e de 40% para o desenvolvimento curricular. Os recursos restantes foram direcionados para os demais componentes do Plano. Quase seis anos depois, segundo dados recentes da SEDUC, apenas 2,5% dos recursos previstos no convênio MEC/BID foram de fato liberados. Em contrapartida, uma expressiva quantidade de recursos foi liberada através do Projeto Alvorada, contemplando, em especial, a construção dos liceus, a aquisição de livros para o acervo das bibliotecas, a adequação das escolas já existentes aos padrões básicos dos Liceus e à formação de professores. Os gastos do Projeto Alvorada serão tratados também na seção a seguir.

3.3. As agências multilaterais e o financiamento do Ensino Médio

Toda a discussão acerca do financiamento da educação passa pelo pressuposto maior da lei do valor: a educação pública, enquanto função do Estado, é financiada pela taxaço (impostos) que o poder público imputa à mais valia realizada na circulação das mercadorias, no caso de uma sociedade capitalista. Mesmo que se adicione a este raciocínio a possibilidade de endividamento do Estado ou a possibilidade de emissão de

moeda sem lastro real, em última instância a capacidade de pagamento do Estado está condicionada a sua capacidade arrecadadora.

Desse raciocínio geral, advêm algumas conseqüências: em primeiro lugar o gasto com educação, alimentação, vestuário, saúde, transporte, entre outros, representam as quotas quantitativas e qualitativas necessárias à reprodução do homem enquanto força de trabalho. Nesse sentido, o papel do Estado não é necessariamente redistributivista, visto que pode estar apenas cumprindo, através de um salário indireto, esse papel reprodutivo. Desse ponto de vista econômico, o papel das instituições públicas estatais é meramente conservador; além do que, deve-se perguntar se, do ponto de vista meramente econômico, o financiamento da educação se constitui num gasto, e, portanto, numa mera despesa necessária a esta reprodução da força de trabalho, ou se constitui num investimento de capital a ser ressarcido no longo prazo, intermediado pelo Estado? Nenhuma das alternativas, é claro, viabiliza um papel mais nobre para a educação e para o Estado.

Em outras palavras, a discussão sobre uma política de financiamento da educação, e dentro dela do financiamento do Ensino Médio, passa necessariamente pela discussão dos pressupostos mais amplos que amparam estas políticas e lhes dão sustentabilidade. No entanto, o foco da discussão neste trabalho, não será acerca destes pressupostos mais amplos, mas obedecerá a uma lógica mais pragmática, embora sem perder de vista estes pressupostos. Primeiramente, iremos proceder à análise das políticas sociais de financiamento da educação secundária, vigentes ou projetadas no Brasil, para cumprir os pressupostos da Reforma do Ensino Médio, mas pretende-se ir um pouco mais longe nessa discussão. Em primeiro lugar pretende-se demonstrar que a vinculação da Reforma a um projeto de financiamento internacional só vem a corroborar a tese de que os problemas do Ensino Médio só estão sendo considerados de forma provisória pelo governo brasileiro. Este fato só pode ser explicado pela constatação de que o Ensino Médio ainda não cumpre uma função estratégica e fundamental para o país, para as organizações e para os jovens, seus destinatários. Em segundo lugar, pretende-se demonstrar que as alternativas apresentadas para o Ensino Médio sejam elas originárias das agências multilaterais de crédito, sejam elas provenientes de diferentes setores da sociedade brasileira são ainda insuficientes para equacionar o futuro do Ensino Médio, cujo peso tende a aumentar drasticamente sobre os sistemas públicos de educação. De fato, é particularmente difícil de entender porque num país como o Brasil o Ensino Médio não foi contemplado, até hoje,

com uma política de financiamento clara. Porque persiste até hoje este vácuo entre o antigo ensino primário e o ensino superior?

Segundo o Banco Mundial e o BID⁹² os gastos do Brasil com educação são paradoxalmente maiores do que a média regional da América Latina. Enquanto que no Brasil estes gastos giram em torno de 4,7% do Produto Interno Bruto (PIB)⁹³, algo em torno de 71 bilhões de reais por ano, este valor gira em torno de 3,7% na média regional da América Latina. No entanto, constatam os Bancos, estes recursos são gastos de forma desigual e ineficiente. Um exemplo claro desta desigualdade, afirmam os teóricos destas agências, está na destinação de um quarto do 25% dos recursos vinculados da educação para o ensino superior, em claro detrimento do Ensino Médio. Enquanto o ensino superior responde por apenas 2% das matrículas dos sistemas públicos de ensino no Brasil, os recursos nele investidos são mais significativos, chegando quase ao dobro dos recursos investidos no Ensino Médio⁹⁴.

Segundo estas agências, apesar dos inúmeros mecanismos desenvolvidos pela legislação do país, permanecem as fortes desigualdades de gasto por estudante nos diferentes patamares de ensino e nas diferentes regiões e unidades federativas do país. Pode-se alegar que o sistema de ensino no Brasil gasta relativamente menos recursos financeiros quando comparado com outros países emergentes como Argentina e Malásia, cuja qualidade do sistema de ensino é reconhecida internacionalmente, no entanto ao se embutir nos gastos com educação no país os valores adicionados em função da ineficiência sistêmica como a repetência e a evasão, estes gastos ficam compatíveis com aqueles efetuados por aqueles países⁹⁵. Este fato permite constatar, pelo menos em linhas gerais, que há problemas de

⁹² Para maiores detalhes ver RODRÍGUES & HERRÁN (2000).

⁹³ Estudos realizados pelo INEP, em 2003, demonstram que para o biênio 98/99 estes gastos chegaram a 4,3% do PIB, cerca de R\$ 58 bilhões de reais, quando não é levado em consideração, no cálculo das despesas, os aposentados da educação. Este, porém, não é o caso do Ceará onde estes gastos previdenciários são imputados às despesas educacionais.

⁹⁴ Com o FUNDEF, dos 25% das receitas de impostos destinadas à educação, 15% são obrigatoriamente vinculados ao Ensino Fundamental. Os 10% restantes são divididos entre as universidades estaduais, o ensino médio, os aposentados do magistério e outros gastos em geral. Como o ensino superior responde por um quarto dos 25%, cabe-lhe 6,25% destas receitas, restando ao ensino médio, aos aposentados da educação e as outras despesas em geral os 3,75% destas receitas.

⁹⁵ Como estes dados foram dolarizados à época dos estudos realizados pelos Bancos, em 2000, tais números não sofreram modificações significativas mesmo quando se considera a crise cambial por que passaram os três países, em especial quando se compara o Brasil e Argentina, onde as taxas de câmbio praticamente ficaram pareadas após suas respectivas crises econômicas e sociais recentes.

ineficiência nos gastos em educação no Brasil quando comparado com outros países em que a situação do sistema educacional é semelhante.

Para os teóricos do Banco não existem ainda estudos confiáveis capazes de determinar o custo necessário para a construção de uma educação secundária de alta qualidade. Neste sentido, não há uma constatação clara, em termos científicos, de quanto seria o valor necessário para este gasto, considerando-se as necessidades específicas e o tamanho da economia de cada país. No entanto, verificações empíricas permitem constatar que a administração escolar e do sistema de ensino obtém resultados muito diversos com o uso basicamente equivalente de recursos. Segundo levantamento do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais - INEP, os gastos no Brasil por estudante (sem considerar os gastos com pessoal inativo), em 1998, eram de R\$ 668,00 no Ensino Fundamental e de R\$ 701,00 no Ensino Médio. No entanto estes gastos caíam para R\$ 493,00 no Ensino Fundamental e R\$ 631,00 no Ensino Médio quando se considerava a realidade cearense⁹⁶. Estes gastos, porém, estão ainda muito abaixo daqueles necessários para se obter uma escola pública de qualidade, como a própria realidade da escola pública demonstra.

Cálculos simulados realizados recentemente pelo INEP⁹⁷ projetam estes custos em cerca de R\$ 1.800,00 para os alunos da primeira a oitava série. No mesmo estudo, projetando os custos necessários para a implantação das metas do Plano Nacional de Educação até 2011, este Instituto constata que os gastos em educação com relação ao PIB deveriam dobrar, atingindo cerca de 8% do PIB ou cerca de R\$ 150 bilhões de reais. Com base nestas estimativas o número de matrículas públicas do Ensino Fundamental iria atingir cerca de 24,4 milhões, uma redução de mais de 20% com relação a 2003, mas este dado não implicaria necessariamente em menores custos para o sistema, visto que o custo deveria passar dos R\$ 905,00 reais em 2003 para cerca de R\$ 1.873,00 reais em 2011, ou seja, dobrar. Já os gastos com o Ensino Médio passariam de 0,6% para cerca de 1,5% do PIB. Nestes oito anos a matrícula do setor público deverá saltar dos 7,9 milhões, em 2003, para cerca de 12,6 milhões, em 2011, e o gasto por aluno/ano deverá passar dos atuais R\$

⁹⁶ Utilizando dados do INEP, os estudiosos do Baco Mundial e do BID converteram estes números para US\$ 482,85 (Ensino Fundamental) e US\$ 564,98 (ensino médio), considerando no custo a despesa com o pessoal inativo e um câmbio à época de 1,54, no que resulta em R\$ 743,00 e R\$ 870,07 respectivamente.

950,00 (em 2003) para cerca de R\$ 2.300,00 reais, em 2011, representando um aumento de quase 150% neste valor.

É interessante observar que os estudos efetuados pelo Banco Mundial e BID consideram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental (quinta à oitava série) como uma espécie de primeiro ciclo secundário e, portanto, como componente estrutural da escola secundária, que seria composta também das três séries do Ensino Médio (nona à décima primeira série). O objetivo desta abordagem é fazer uma “equivalência” com a estrutura e modo de funcionamento da escola secundária observada na maior parte dos países do mundo. De fato, até os anos setenta, quando a Lei 5.692/71, da ditadura militar, unificou as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental com as quatro séries do ginásio (quinta à oitava série), formando o atual Ensino Fundamental, a estrutura do ensino secundário no Brasil se assemelhava a da maior parte dos países da Europa. Introduzido pela Reforma Capanema, de 1942, o ensino ginásial visava fornecer uma preparação geral para o segundo ciclo secundário então dividido em ensino clássico, de caráter propedêutico, e ensino científico, de caráter profissionalizante. Com a unificação, o Ensino Médio brasileiro passou a ter apenas três anos de duração, fato que introduziu uma série de dificuldades na organização deste ensino.

Em primeiro lugar, os jovens estão entrando na adolescência exatamente aos doze anos de idade, momento em que sua organização psíquica entra em uma nova fase que vai até mais ou menos os dezoito anos. Há uma clara convergência de determinações econômicas, sociais, psicológicas e culturais no sentido de inaugurar neste momento uma nova fase na vida dos jovens. Obviamente que a organização da estrutura escolar sintonizada com as determinações sociais mais amplas, possibilita-lhe o cumprimento, de forma mais efetiva, do seu papel social. No entanto a reforma autoritária de ensino de 1971 foi na contramão deste pressuposto, embora tenha ampliado, na prática, a educação obrigatória em mais quatro anos.

A prática escolar, porém, tem superado, no seu fazer cotidiano, os equívocos formais desta organização de ensino. A cultura ginásial é aquela que continua vigorando na vida da escola, tanto é verdade que a partir da quinta série as unidades escolares já introduzem uma

⁹⁷ Para maiores detalhes ver Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação produzido

série de modificações na organização da escola e no processo didático-pedagógico que estabelece claramente um divisor de águas com relação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, como novas disciplinas a serem ministradas por vários professores em contraposição ao professor polivalente do ensino primário menor, por exemplo. No entanto, problemas práticos, inclusive com respeito ao financiamento, se tornam mais relevantes em função desta organização peculiar do sistema de ensino brasileiro⁹⁸.

Realmente, quando esta realidade é considerada, a análise do financiamento do Ensino Médio passa a comportar uma série de sutilezas e peculiaridades. Pois enquanto o primeiro ciclo do ensino secundário (quinta a oitava série) conta com recursos vinculados constitucionalmente e obrigatórios, o segundo ciclo, o Ensino Médio propriamente dito encontra-se completamente a descoberto desta vinculação e obrigatoriedade. Esta realidade ficou ainda mais dramática com a introdução do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, em 1997. Segundo avaliam os técnicos destes Bancos, a introdução deste mecanismo permitiu a redução de importantes desigualdades nos gastos em educação por estudante do país. Entre os principais impactos e ganhos introduzidos pelo FUNDEF pode-se destacar a melhoria dos salários dos professores em quase 50% na região Nordeste do Brasil; um aumento na matrícula inicial de 6%; e um aumento do gasto com educação na totalidade do Ensino Fundamental, visto que a manutenção do aluno no sistema passa a ser de interesse direto da unidade federativa responsável, pois a base da distribuição do Fundo é a matrícula coletada pelo censo anual realizado pelas Secretarias de Educação de cada Estado da federação.

Tendo como norte os estudos de projeção de fluxo de estudante com base no atual comportamento do sistema de ensino e considerando os atuais níveis de gastos por estudante nos diferentes patamares da educação brasileira, é possível dimensionar o desafio que o financiamento do Ensino Médio representará nos próximos anos no Brasil. Um primeiro desafio é, sem dúvida, de natureza quantitativa: projeções do INEP revelam que a matrícula do setor público deverá crescer de cerca de 7,9 milhões de matrícula, em 2003 para cerca de 12,6 milhões de em 2011, crescimento de mais de 59,5% em 08 anos, mas

pelo INEP. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 05.07.04.

⁹⁸ Se o papel do antigo ensino ginasial era o de fornecer uma educação geral visando à preparação dos jovens para uma escolha profissional acadêmica (universidade) ou científica (ensino técnico) este papel passa a ser

abaixo da média de crescimento dos últimos oito anos (segundo os dados do MEC/SEDIAE/SEEC em 1994, o Brasil possuía 5,07 milhões de alunos no Ensino Médio em todas as redes, inclusive privada; em 2002 esse número aumentou para 8,7 milhões de alunos, crescimento de 71,59 ou de quase 9% ao ano, em média). Por sua vez, estudos de KLEIN, encomendados pelo Banco Mundial e o BID, projetam uma matrícula em torno 13 milhões de alunos já para 2009, configurando uma expansão mais acentuada para o Ensino Médio brasileiro.

No Ceará, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado, a matrícula do Ensino Médio no mesmo período saltou de aproximadamente 138 mil alunos, em 1994, para cerca de 337 mil alunos, em 2002, crescimento de 144% em oito anos, média de 18% ao ano, o dobro da média nacional. É pouco provável, porém, que esta tendência permaneça no longo prazo. É mais previsível que as médias cearenses tendam a se tornarem equivalentes às médias nacionais, exceto se algum fator muito específico da realidade cearense justifique uma tendência diferente daquela apresentada no restante do país. No entanto, mesmo que isso aconteça e o crescimento se assemelhe aos números do resto do país, o Ceará deverá ter algo em torno de 580 mil alunos em 2011, de acordo com as projeções do INEP aqui comentadas nesta seção. Mesmo assim, tais dados significam que o sistema terá praticamente quadruplicado de tamanho em pouco mais de quinze anos.⁹⁹

Adicionado ao desafio do acesso e do crescimento da matrícula, o ensino brasileiro e cearense deverá ter um segundo desafio, este agora de natureza política. Ao contrário do Ensino Médio, as projeções de fluxo do Ensino Fundamental feitas pela INEP demonstram que a matrícula pública no Ensino Fundamental brasileiro deverá cair ano a ano, passando de 31,5 milhões de alunos, em 2003, para 24,4 milhões queda de mais de 20%. Segundo esse estudo do INEP, esta diminuição é explicada por vários fatores: queda nas taxas de evasão e repetência, programas de correção de fluxo e de eliminação das distorções idade/série e pela tendência descrente de crescimento da população desta faixa de idade observada pelo censo do IBGE. Segundo os técnicos do Banco Mundial e do BID, a diminuição do número de alunos no Ensino Fundamental e o aumento no Ensino Médio

resultarão na adição progressiva dos custos necessários ao financiamento do Ensino Médio e correspondente diminuição de custos no Ensino Fundamental. Segundo os técnicos daquelas agências, esta poupança de recursos poderá ser fundamental para financiar a expansão do Ensino Médio, mas para isso barreiras institucionais (em especial, divisões do sistema educacional em diferentes esferas governamentais) e resistências políticas precisam ser vencidas, visto que elas podem dificultar a transferência dos recursos economizados no Ensino Fundamental para o Ensino Médio. De fato, pode haver uma tendência de reaplicar os recursos poupados no próprio Ensino Fundamental, em especial na melhoria da qualidade deste nível de ensino, ao invés de deslocá-los para a expansão do Ensino Médio¹⁰⁰.

Segundo cálculos dos técnicos destes Bancos, a população estudantil brasileira atingiu seu auge no Ensino Fundamental em 1999 e começou a diminuir a partir 2000 como já se pode observar em Estados maiores como São Paulo, gerando menores repasses para o FUNDEF e liberando ao mesmo tempo, pelo menos em tese, professores, sala de aula e outros “insumos” passíveis de serem usados no Ensino Médio. Para ter uma idéia da dimensão destes recursos, em especial daqueles economizados com a diminuição da repetência, *“a poupança correspondente (cerca de US\$ 1,69 bilhão) bastaria para cobrir o custo da matrícula de três milhões de estudantes no segundo ciclo secundária. Isso representa 47% do aumento do número dos estudantes esperado para os próximos dez anos no Brasil.”*

Os técnicos do Banco Mundial e do BID sugerem ainda mais três fontes adicionais de recursos para financiar a expansão e a melhoria do Ensino Médio nos próximos anos. A primeira delas seria a realocação de recursos dentro dos próprios estados da federação, uma opção que não geraria repercussões fiscais ou aumento de impostos. Segundo cálculos dos Bancos bastaria que os estados destinassem 6,7% das receitas de impostos, dos 25% obrigatórios, para cobrir o custo do atendimento da demanda esperada. Como dos 25% das receitas, 15% é obrigatoriamente transferido para o FUNDEF, sobraria 10% a serem aplicados nos outros subsetores da educação. É neste ponto, porém, que se coloca o

⁹⁹ A dimensão desta expansão fica explicitada quando se observa que em onze anos, de 1980 a 1991, a matrícula do ensino médio no Brasil cresceu apenas 33,7% (de 2,819 milhões de alunos para 3,770 milhões), conforme dados do MEC/INEP/SEEC. Disponível em: < www.inep.gov.br>. Acesso em 24.10.2004

¹⁰⁰ Investimento que seria bem vindo, visto que os programas de correção de fluxo parecem estar contribuindo para agravar o problema da baixa qualidade da aprendizagem dos alunos das escolas públicas de

problema na perspectiva do Banco, pois a maior parte destes recursos é usada para financiar o ensino superior (6,25% dos 10%, atualmente) e para pagar os aposentados da educação. Caberia, então, aos Estados da federação inverter esta ordem de prioridade entre o Ensino Médio e superior, e excluir dos gastos com educação os gastos previdenciários com os aposentados do setor educacional. Uma outra saída seria os Estados aplicarem em educação um percentual maior do que os 25% mínimos exigidos pela legislação e utilizar estes recursos para a melhoria da qualidade.

Uma segunda opção de financiamento, em vista das possíveis dificuldades de convencer os Estados no sentido de mudarem sua política de aplicação de recursos em educação, seria a criação de um fundo semelhante ao FUNDEF para o Ensino Médio, ou um FUNDEB (para a educação básica, unificando os dois fundos) ou ainda um FUNDEM, um fundo específico para o Ensino Médio. O objetivo do fundo seria, de modo semelhante ao FUNDEF, garantir um custo de investimento mínimo no Ensino Médio, cabendo à União complementar o valor mínimo naqueles Estados mais carentes. Cálculos e simulações realizados pelo INEP¹⁰¹, considerando pelo menos três cenários possíveis, estimam que este Fundo para o Ensino Médio deveria receber recursos de 4,14%, num cenário mais pessimista, a 6,4% do PIB. Como caberia aos Estados da federação o aporte da maior parte dos recursos, o complemento da União giraria em torno de R\$ 7 bilhões (0,66% do PIB) a R\$ 33 bilhões (2,92% do PIB), dependendo do cenário a ser considerado. A grande vantagem desta opção seria o estabelecimento de vinculação legal de recursos dos Estados para o Ensino Médio, pois tal vinculação até hoje não é obrigatória. No entanto, em todo os cenários considerados haverá sempre um aumento de gastos da União que poderá, inclusive, chegar ao dobro dos gastos atuais com educação em 2011.

Ainda dentro da lógica do FUNDEF, uma outra opção seria a de considerar, na prática, as séries de quinta a oitava como fazendo parte do Ensino Médio. Esta decisão permitiria se estabelecer uma espécie de desconto sobre o FUNDEF das contribuições estaduais alocadas naquelas séries. Este desconto permitiria a re-alocação destes recursos para o Ensino Médio, cabendo à União a complementação da quinta a oitava série.

ensino médio no Ceará, como apontam os números do SAEB e os depoimentos colhidos nas escolas objeto de análise deste trabalho.

¹⁰¹ Trata-se do mesmo estudo já objeto de comentário nesta seção.

A última opção apresentada pelos técnicos do BIRD/BID é por eles denominada de parceria de ensino público-privado. Segundo estas agências multilaterais de crédito o ensino privado, no Brasil, tem uma participação significativa no sistema médio de ensino, pois responde por cerca de 20% da matrícula, fato que demonstra sua importância para o sistema e para sua futura expansão. Esta significativa participação justificaria o uso de mecanismos de parcerias entre o público e privado através de estratégias variadas de compartilhamento de *know how*, subsídios oficiais para aumento da oferta, entre outras alternativas destacadas por estas agências. No entanto, o dado utilizado pelos Bancos encontra-se bastante desatualizado, pois este patamar de participação do setor privado ocorreu em 1996, mas vem em queda progressiva: em 1999 esta participação caiu para 15,75% da matrícula e em 2003 a participação do setor privado caiu para o patamar de 12,42%, redução de 40% da sua participação no sistema.

Esta tendência pode ser claramente observada no Ceará aonde a matrícula do Ensino Médio em estabelecimentos particulares vem, igualmente, diminuindo ano a ano e, em contraposição à participação pública no sistema: em 1996 as escolas particulares respondiam por 34,79% da matrícula, mas este número caiu para 22,24%, em 1999, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação; em 2003, esta participação caiu para apenas 14,79% da matrícula, 56.076 alunos de um total de 370.145, queda de quase 60% na participação, segundo dados do MEC/INEP. Na realidade, o setor privado vem progressivamente encolhendo sua participação no Ensino Médio, embora este dado não reflita a melhoria da qualidade do Ensino Médio público e sim uma queda generalizada da renda da população, em especial das classes médias.

Já o relatório do INEP oferece outras sugestões para o financiamento da educação no País e, por extensão, para o financiamento do Ensino Médio. Um dos principais problemas do financiamento da educação brasileira é que ela está vinculada a receitas de impostos, tais como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS, Fundo de Participação do Estado e do Município - FPE e FPM, Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, entre outros. Em 2001, estas receitas representavam recursos da ordem de 13,4% do PIB, um terço dos quais aplicados em educação. No entanto, a partir do governo FHC foram criadas várias contribuições significativas, de natureza econômica, totalmente centralizadas na União e desvinculadas legalmente de aplicação obrigatória na educação como a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira - CPMF e a

Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS. Além disso, 20% dos recursos de impostos foram recentralizados na União através da Desvinculação de Receitas da União - DRU. A proposta do INEP seria no sentido de se estabelecer também um percentual vinculado à educação de 20% sobre a receita das novas contribuições econômicas e sobre a DRU, o que representaria recursos adicionais de 1,5% do PIB para a educação.

Outra sugestão seria o corte dos subsídios fiscais dados à classe média no imposto de renda na forma de deduções e abatimentos e dos incentivos fiscais dados às escolas particulares, especialmente as religiosas e fundações. Segundo o INEP, os incentivos fiscais representam cerca de 5% do PIB. No entanto, trata-se de uma tese polêmica, pois o grosso dos subsídios e da renúncia fiscal é oferecido como estímulo à produção e não por compensação à desresponsabilização do Estado na área social. De fato, quando a classe média paga pelos serviços de saúde e educação de qualidade e exige do Estado o ressarcimento desta despesa ela o faz apenas porque este mesmo Estado não a providenciou a contento. Mas trata-se sem dúvida de uma concessão injusta quando comparada ao gasto por aluno que o Estado efetivamente realiza na educação pública. No entanto, tal constatação não deve desviar a atenção da responsabilidade do Estado que deveria oferecer uma educação de qualidade independente da classe social beneficiada, pois afinal, em tese, é para isso que os impostos são arrecadados.

Por fim a última sugestão do INEP para a área de financiamento da educação é ainda mais polêmica: segundo o Grupo de Trabalho que elaborou o relatório, o país deveria dar um “choque de educação” na população, mesmo que para isso tivesse que ampliar seu déficit fiscal. Pois se, em tese, o país já se utilizou deste expediente para financiar a infra-estrutura do país e a produção dos capitais privados, porque não utilizá-lo em nome dos nobres fins da educação? No entanto, a questão fiscal hoje é muito complexa num país fortemente endividado como o país. Não seria o caso de ao invés de aprofundar o endividamento questionar a própria dívida? Porque não questionar o pagamento de cerca de R\$ 150 bilhões de reais só com o serviço da dívida interna e externa em 2003, cerca de 10% do PIB?

Embora os técnicos do BIRD e do BID ressaltem que os gastos que o Brasil tem canalizado para o Ensino Médio são compatíveis com aqueles efetuados por outros países da América

Latina, este argumento contém, na verdade, uma falácia. Em primeiro lugar é importante considerar não só o gasto em relação ao PIB, mas, igualmente, em relação à população a ser potencialmente atendida. Quando em 1998, ainda no governo FHC, o Brasil participou pela primeira vez do levantamento de gastos em educação efetuados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, como país convidado, Paulo Renato, então ministro da educação, bradou a mesma falaciosa conclusão: o Brasil gasta com Ensino Fundamental e Médio percentual do PIB equivalente ao dos Estados Unidos e demais países da OCDE, algo em torno de 3,5% do PIB. O problema, porém está no tamanho do PIB e da população: o Brasil é quinto país mais populoso do mundo e décimo quinto PIB do planeta. Esta realidade, obviamente, produz a distorção: enquanto o custo/aluno anual, no Brasil, seria de US\$ 1.018 dólares americanos no Ensino Médio, em 1998, o custo médio nos países da OCDE atingia o valor de US\$ 4.606 dólares¹⁰². Em segundo lugar, o Brasil não gasta efetivamente, na escola pública, responsável por mais de dois terços da matrícula, um valor de cerca de R\$ 3.000,00 por aluno/ano (valor obtido da conversão do dólar para real nos dias atuais), mas talvez um quinto deste valor.

Desta forma, os gastos efetivos com o aluno do Ensino Médio no Brasil estão muito abaixo daqueles dos países da OCDE e até mesmo de países da América Latina como Argentina e Uruguai. Esta realidade suscita a importante questão acerca de qual Ensino Médio e com que padrão de qualidade o país e, particularmente, o Ceará pretendem fazer a expansão e a manutenção do sistema de Ensino Médio: nos moldes, estrutura e custos atuais, ou a sociedade será capaz de exigir os aportes mais significativos de recursos capazes de garantir um Ensino Médio de qualidade?

Pois, de fato, análises como a do INEP e até mesmo estudos como o do BIRD e BID, trazem não só a descrição do problema do financiamento do Ensino Médio, mas apresentam, também, um elenco de sugestões para viabilizar este financiamento. Mas tal decisão sobre qual caminho seguir não é apenas uma escolha governamental, mas deverá refletir o próprio movimento e organização da sociedade em sua capacidade de fazer e de se exigir a escola de Ensino Médio que lhe cabe de direito.

¹⁰² Ver o estudo, publicado ainda no governo FHC, "Brasil gasta com educação igual a países da OCDE".

3.4. Cuidado e providência: gestão, financiamento e realidade da escola média

O primeiro bloco das entrevistas semi-estruturadas visava investigar mais de perto duas dimensões centrais da Reforma: identificar as diferentes estratégias adotadas pelo Estado para dar suporte ao novo modelo de gestão (dimensão do cuidar) e analisar o suporte da Reforma do ponto de vista das políticas de financiamento que lhes são inerentes (dimensão do prover). Foram levantadas doze questões ou discussões temáticas¹⁰³ para debater e investigar as dimensões da gestão e do financiamento da Reforma de Ensino Médio, no Ceará. As questões ligadas à gestão (oito questões) do Ensino Médio foram apresentadas com a mesma estrutura, não necessariamente com as mesmas palavras, tanto para a gestora da SEDUC, como representante do sistema educacional cearense de Ensino Médio, visto que coube a ela dirigir o Núcleo de Ensino Médio da Secretaria de Educação nos dois últimos anos do Governo Tasso Jereissati, como para o diretor do Colégio Adauto Bezerra, no Bairro de Fátima e para a diretora do Liceu, na condição de dirigentes maiores das escolas-foco da investigação. Já as quatro questões diretamente ligadas às estratégias de financiamento, foram discutidas apenas com a gestora da SEDUC, embora a dimensão do financiamento tenha sido muito debatida também com os diretores das escolas nas discussões sobre a gestão da escola de Ensino Médio.

A primeira questão-tema estabelecia uma comparação direta entre a administração de uma organização pública como uma escola e a administração de uma empresa capitalista qualquer. A idéia era explorar o fundamento mesmo que tem amparado a administração de qualquer organização social à medida que avança para todas as áreas a lógica das mercadorias inerente à sociedade capitalista. No sistema do capital o gestor ou administrador é sempre o representante do capital perante o trabalho de outrem, mesmo que seja ele mesmo o próprio proprietário do capital. Numa sociedade capitalista predominam, evidentemente, as organizações voltadas para a produção de mercadorias, em cuja gestão, em tese, encontra-se suas possibilidades de sucesso ou de fracasso. Há lugar para organizações que não estejam prisioneiras a essa lógica? Qual a diferença entre gerir o público e o privado?

Disponível em: < www.race.nuca.ie.ufrj>. Acesso em 18.11.2003.

¹⁰³ Na prática não se trata de doze perguntas ou questionamentos levantados, mas de doze aspectos que são amplamente discutidos e debatidos. Muitas questões se desdobraram no interior do debate em várias

Com o advento do tecnicismo nos anos setenta e, mais recentemente, do ideário neoliberal, a escola foi praticamente invadida por um conjunto de instrumentos e de “ferramentas” de planejamento, coordenação e controle de suas atividades pautadas pela introdução de princípios da administração científica aplicados à gestão da escola. A introdução de tais mecanismos tem sido praticamente uma exigência das agências multilaterais de crédito como o BIRD e o BID que têm recentemente financiado inúmeros programas sociais brasileiros, inclusive na área de educação. Um exemplo claro disso está explícito na lógica que mobilizou todo o processo de Reforma do Ensino Médio Brasileiro financiado pelo BID que resultou no Projeto Escola Jovem Nacional e no PEMCE estadual. A idéia aqui é dimensionar como tal patamar de instrumentalidade tem sido percebido e vivenciado nas práticas do sistema e na realidade cotidiana das escolas.

Parece ser consenso entre os entrevistados que a realidade de administrar uma escola é muito diferente da realidade de administrar uma empresa capitalista que visa o lucro. Na opinião da gestora do Ensino Médio da SEDUC à época da entrevista, sua ação como administradora da Reforma partia de outra premissa:

“(...) nós que estamos coordenando esse novo momento do Ensino Médio, não partimos dessa premissa da escola-empresa, mas da escola como ponto de partida, local de convivência, com uma função social que aponta para o desenvolvimento de aprendizagem, de competências e habilidades dos seus alunos. Lógico que há toda uma estrutura que gerencia a escola e que está centrada na gestão democrática da escola, onde temos todo um trabalho de eleições diretas para diretores, de fortalecimento dos organismos colegiados e dos grêmios estudantis. (...) Hoje se trabalha a gestão da escola no sentido da gestão participativa, onde os organismos colegiados de fato têm poder junto ao gestor da escola que foi eleito pela comunidade. Assim, a gente [se] desvia totalmente da idéia da empresa, do operário padrão. A relação de patrão e empregado fica descartada na participação, no companheirismo, na construção, de fato, de uma nova forma de se fazer escola.”

A gestora da SEDUC toma como referência o modelo de gestão - que estava sendo posto em prática pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), durante a administração do Secretário Antenor Naspolini, e que se estendeu pelos dois últimos mandatos do Governo

Tasso Jereissati - como o próprio contraponto ao modelo de administração inspirado nas empresas capitalistas. Por isso a referência direta aos paradigmas do modelo: “escola como ponto de partida”; “gestão democrática da escola”; eleição direta para diretores e “fortalecimento dos organismos colegiados”. O modelo é exposto pela gestora da SEDUC como correspondendo a uma verdadeira distribuição do poder entre a comunidade e a direção da escola.

Tais paradigmas são, na verdade, uma verdadeira extensão local do modelo propagado pelo MEC, no governo FHC, para a gestão educacional (com exceção talvez da eleição direta para diretores, mecanismo que se disseminou pouco em outros estados da federação). No entanto, uma análise mesmo superficial permite visualizar, com facilidade, que a introdução de mecanismos e ferramentas sistêmicas e operacionais de acompanhamento, controle e avaliação era o verdadeiro carro-chefe daquela política. O avanço de um discurso que pregava uma melhoria da eficiência, da produtividade e dos resultados da escola foi fundamental para sensibilizar a sociedade para a necessidade da Reforma. Há, portanto, uma ambigüidade, uma contradição que não é objeto da análise da gestora do Ensino Médio na SEDUC: o discurso democrático está intimamente associado à necessidade de melhorar a eficiência da escola.

Já a diretora do Liceu do Ceará, que além de pedagoga é formada em administração de empresas, parece visualizar de forma mais nítida as duas dimensões implícitas na gestão da escola pública, como se pode extrair da sua fala:

“(...) eu tenho cuidado com essa questão da administração: (...) na escola você tem que priorizar, analisar, ver aquilo que é mais benéfico e necessário, vendo quem é a sua equipe e direcionar isso. Agora há uma grande diferença quando a gente administra algo que não visa o lucro. Nas grandes empresas, querendo ou não, seu alvo é o lucro e você direciona tudo para esse lado e esquece até essa parte mais humana, da sensibilidade. Na escola eu já vejo essa diferença: é o produto final, o resultado da aprendizagem que tem que ser satisfatório. Você tem que administrar a escola empregando o mínimo que você tem, *mas vendo muito a parte humana, ser esse tipo sensível, ter essa parte afetiva, carinho, cuidado*, porque isso influencia diretamente no teu resultado do final do ano, o rendimento da escola, essa questão da evasão, da repetência. O aluno pode até deixar a escola por conta do emprego, porque a necessidade financeira fala mais alto. Então eu vejo a escola nesse sentido, porque você tem que ser pai, mãe,

psicólogo, psiquiatra, tem que ser tudo. Essa é a diferença. Numa empresa eu digo para o funcionário que está me dando trabalho: “olha, você não quer nada, tem muitos querendo sua vaga para fazer um trabalho melhor”. Na escola se a gente pensar dessa forma e disser para o aluno, para o funcionário da escola, para o professor (porque a escola é um todo), isso vai refletir na sala de aula. É uma cadeia, uma coisa assim que tem que andar muito juntinho, uma integração...”.

Na sua análise, emerge, claramente, a necessidade de conciliar duas leituras de administração: uma mais humana que leva em consideração os limites e possibilidades das pessoas que fazem a escola (corpo administrativo, alunos e professores) no seu objetivo de levar ao resultado final, a aprendizagem do aluno; e as necessidades de administrar a escassez, os minguados recursos que chegam à escola. A administração humana, diferentemente da gestão empresarial não deve simplesmente descartar os alunos, professores “que estão dando trabalho” e substituir por outros, mas encontrar formas de contornar e integrar os eventuais sujeitos que não se ajustam; já a administração da escassez deve se conformar à realidade de tentar fazer o máximo possível com o pouco disponível.

O diretor do Colégio Adauto, na sua fala também acentua a diferença entre a administração escolar e a empresarial, mas do seu próprio discurso emerge uma série de ambigüidades:

“A escola jamais pode ser administrada como uma empresa. Porque tem se falado muito na política da qualidade total da empresa, mas na escola pública você não pode trabalhar esse pensamento da qualidade total, de cunho neoliberal, mas a qualidade com o social, o que é mais viável na escola porque você trabalha com seres humanos, com as diferenças. Nós somos diferentes da escola particular, pois nós queremos formar o cidadão que é, no final, o que interessa, mas não se fazia uma coisa nem outra: nem se preparava o aluno para conseguir um resultado científica e historicamente organizado, nem tampouco se formava o cidadão. Como você vai formar o cidadão se o aluno não tem acesso à leitura e vai se formando uma legião de analfabetos funcionais? Tem diploma e não lê, não vê o todo? Eu acho que você administrar uma escola como uma empresa, em cima de resultado... Nossa média é 90% de aprovação e 10% de abandono, hoje. A gente trabalha sempre com essas metas. Nós professores estamos em sala de aula para o aluno aprender, porém essa amarração dos números dá margem a problemas: fabricar números, manipular esses números”.

Em sua fala o Professor se contrapõe à política da SEDUC de aplicar à escola o modelo da qualidade total utilizado em muitas empresas capitalistas brasileiras na década de noventa. É importante ressaltar que sua escola faz parte de um grupo de unidades escolhidas para testar a aplicação do Programa 5 S (Cinco Esses), subprojeto do programa de qualidade total inspirado no toyotismo japonês¹⁰⁴, fato que torna sua crítica ainda mais significativa. À qualidade total, o diretor do Colégio Aduino opõe a qualidade social que leva à formação do cidadão. No entanto, ao destacar as metas almejadas pela escola nos indicadores de eficiência (taxas de rendimento escolar como aprovação, reprovação e abandono), o diretor parece não se ver prisioneiro da mesma lógica instrumental e empresarial de tomar como parâmetro maior da ação organizacional o resultado final a ser obtido. Veremos a seguir que a mesma lógica instrumental do Planejamento e Desenvolvimento da Escola (PDE) introduzido pelo Programa FUNDESCOLA, do Banco Mundial, é aplicada também às escolas de Ensino Médio no Ceará, mas não desperta, igualmente, qualquer análise crítica por parte da direção das escolas analisadas.

A segunda questão temática ia diretamente ao encontro dos objetivos desta investigação: os gestores eram indagados acerca do novo modelo de gestão proposto pela Reforma do Ensino Médio, seja nos documentos nacionais, seja nos documentos estaduais, como no Plano de Expansão do Ensino Médio no Ceará (PEMCE). A idéia era debater de forma comparativa o modelo de gestão anterior à Reforma e as propostas apresentadas por ela, procurando dimensionar seus impactos sobre a realidade escolar. Embora longas e ricas, as respostas dos gestores conseguem ignorar o centro da pergunta: nenhum deles delimita com clareza as diferenças entre o modelo geral de gestão proposto pela SEDUC para o ensino em todos os seus patamares, em especial para as escolas do Ensino Fundamental e as especificidades do modelo proposto e aquele especialmente desencadeado para promover, acompanhar e aperfeiçoar a Reforma do Ensino Médio.

A gestora da SEDUC, por exemplo, vê, com clareza, os fundamentos filosóficos da Reforma como um desdobramento natural da Conferência Mundial de Educação de Jontiem, na Tailândia, cujo lema era “todos pela educação de qualidade para todos”. Neste sentido, defende a gestora, como o Ceará já tinha introduzido um novo modelo de gestão

¹⁰⁴ A aplicação do Programa 5 S nas empresas e nas mais diversas organizações brasileiras se tornou praticamente um modismo na década noventa. Há uma ampla bibliografia sobre o assunto. Para maiores

baseado nos princípios emanados daquela Conferência em que se destacam a eleição direta para diretores das unidades escolares, o fortalecimento dos grêmios estudantis e o protagonismo juvenil¹⁰⁵, o Estado se adaptou com facilidade aos pressupostos da Reforma:

“Aqui, [no Ceará], as coisas assim como que se casaram. Desde 1995 com a política de “todos pela educação de qualidade para todos” e a escola como o primeiro elo, como ponto de partida, fez-se essa descentralização do poder da Secretaria para a escola. Quando a gente começa a trabalhar com os princípios da Reforma, princípios pedagógicos da estética da sensibilidade, da política da igualdade e ética da identidade, eles se encaixam, porque eles coincidem com o “todos pela educação de qualidade para todos”, que já defendia esses eixos. Para nós, no Ceará, que já tínhamos como lei as eleições diretas para diretor e uma política de fortalecimento dos grêmios estudantis e do protagonismo juvenil na esfera da administração da escola e curricular, havia, assim, um terreno muito fértil para que a Reforma pudesse desabrochar, como se o Ceará tivesse se preparado para essa Reforma.”

Todos os elos necessários para que se compreenda a interconexão de um projeto com o outro ou até mesmo uma certa subordinação da Reforma à Conferência não são, porém, explorados pela gestora do Ensino Médio na SEDUC. De fato, é complicado extrair de fundamentos tão amplos como uma estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade uma garantia inequívoca de qualidade para todos. Do mesmo modo, faltam as mediações necessárias para que se compreenda, igualmente, a relação destes fundamentos amplos da Reforma com o modelo de gestão adotado no Ceará. Qual a relação entre a eleição direta para diretores e a política da igualdade e a ética da identidade?

Já a gestora do Liceu do Ceará prefere centrar sua análise nos efeitos práticos produzidos pelo novo modelo de gestão na realidade escolar. No entanto, o dado que se percebe é que parece faltar uma clareza entre as especificidades do modelo de gestão decorrente da

detalhes sobre o Programa 5 S ver particularmente OSADA (1996).

¹⁰⁵ O protagonismo juvenil é considerado um dos pilares da Reforma e uma das dimensões a ser financiada pela Reforma cearense. Esse conceito fundamenta-se na concepção sociológica que vê a sociedade não como um reflexo da luta de classes, mas como um palco em que se desenrolam a luta e a concorrência dos vários atores e personagens em busca de seus interesses. Tal concepção ampara-se, assim, numa leitura liberal da realidade em que o protagonismo do artista principal em que cada um pode se converter cabe ao modo como o sujeito, por sua própria decisão e vontade, desempenha o seu papel no jogo das forças sociais. Neste

Reforma e o modelo de gestão adotado para os demais patamares de ensino no Estado, em especial para o Ensino Fundamental. Na sua análise, percebe-se a equivalência clara entre a gestão do Ensino Médio e a gestão da educação em geral.

“As escolas ganharam muito [com] todos esses programas que foram feitos para implementar a reforma. As divisões das áreas, de estruturar melhor a escola, todas são importantes. Eu vejo assim: é o núcleo gestor que é constituído por pessoas, no caso da escola maior como o Liceu, mesmo tendo essa divisão (um administrador financeiro, um pedagógico, um administrativo e um secretário), ele só funciona na escola se tiver realmente uma integração muito boa. Se cada parte dessa for buscar separadamente [seus objetivos] na escola, fica difícil, porque a escola é um todo. Se o administrativo e o financeiro não se integrarem com o pedagógico, a escola [não] funciona bem, porque a parte pedagógica para funcionar tem toda uma estrutura, toda uma organização, começando dentro da sala de aula para que o professor chegue lá e consiga dar uma boa aula”.

Há claramente um destaque especial na sua fala para o funcionamento da escola a partir do modelo que dividiu o poder do diretor com um núcleo gestor e que abriu a escola para a participação da comunidade nas decisões de seu destino. A diretora do Liceu destaca a importância da comunicação e da integração do núcleo gestor para que o modelo possa efetivamente funcionar:

“É necessário que o grupo esteja muito atento e tenha uma comunicação muito boa na escola, que tudo seja decidido no coletivo e todos sejam informados e na hora de executar todos estejam realmente com vontade de implementar o que foi discutido, porque senão, não anda. Numa escola como o Liceu, só de Ensino Médio, que só lida com adolescentes, que tem uma estrutura bem melhor do que as escolas comuns, e para manter essa estrutura é difícil, só funciona se a gente estiver na escola os três turnos. O núcleo gestor que administra a escola não é só o diretor geral, pois eu participo de todos os planejamentos, porque se eu não souber o que foi determinado no planejamento, eu vou me perder na escola, posso errar e prejudicar o planejado. É um avanço: a escola passa a ter mais autonomia e condição de se organizar melhor no grupo e ter o apoio da comunidade onde está inserida. A questão do grêmio, dos conselhos, foi um apoio grande e aquela questão de dividir a responsabilidade de forma integrada.”

Embora destaque a perspectiva da maior autonomia da escola e do apoio da comunidade como conseqüência do novo modelo, tal realidade não é associada claramente com as diretrizes da Reforma do Ensino Médio. Ao contrário, tal discurso passa a idéia equivocada de que a criação de um núcleo gestor na escola foi uma exigência da Reforma, quando, na verdade, já era uma política anterior. A repercussão das diretrizes da Reforma sobre o modelo anterior não é analisada. A comparação implícita é com o modelo de poder centralizado na Secretaria de Educação que, inclusive, nomeava os diretores das unidades escolares e que são anteriores à Era Napolini. É importante lembrar, porém, que no caso do Ceará o mesmo grupo político administrou o Estado nos oito anos anteriores à Era Napolini e, mesmo assim, o poder na escola permaneceu centralizado naquele período. A justificativa clássica do grupo de apoio aos governos Tasso e Ciro Gomes é que foram necessários oito anos para se fazer a transição para um modelo de gestão mais “democrático”.

O diretor do Colégio Adauto, ao contrário dos demais gestores, procura contextualizar suas colocações. Ele parte da Constituição de 1988 como o solo mesmo que incentiva a autonomia e a democracia na escola. Segundo sua análise tais princípios constitucionais, por sua vez, alimentaram as diretrizes da LDB, de 1996:

“A gestão da SEDUC é uma coisa emanada pela diretriz maior que é a LDB. A Constituição de 88 pregava a democracia na escola e foi uma conquista grande. Porque eu jamais seria diretor [por] indicação política e não tenho nenhum padrinho político para ser mantido na escola. Em outras escolas deve ter acontecido o mesmo. Porém a lei estadual [que] regula o processo da escolha do diretor tem umas nuances que precisam ser mudadas como a escolha dos coordenadores. Existe essa camisa-de-força: quem é professor não pode ser coordenador financeiro. Eu não sei se é porque eles não querem que os professores saiam de sala de aula ou se os professores são incompetentes para gerenciar financeiramente a escola ou as duas coisas. Isso aí dificulta o nosso trabalho, pois temos bons valores na escola, mas temos que buscar fora pessoas que não conhecem nossa realidade...”

No entanto, nem a Constituição, nem a LDB advogam claramente a favor da eleição direta para diretor de escola, embora defendam os fundamentos que possam desembocar em tal iniciativa. Porém, da mesma forma que os demais gestores, o professor não faz nenhuma

referência às especificidades de um modelo de gestão voltado para as escolas de Ensino Médio.

A questão temática seguinte era, na verdade, um desdobramento do segundo debate: ela procurava explorar e identificar os principais entraves que, na análise dos gestores, pudessem estar travando ou mesmo inviabilizando a Reforma e ao mesmo tempo solicitava eventuais sugestões e encaminhamentos para recolocar a Reforma no rumo que eles consideravam mais adequado.

A gestora da SEDUC irá destacar como o problema central da Reforma a dificuldade de operacionalizar um modelo de participação ou de administração participativa ou colegiada. Para ela, essa dificuldade se configura como um problema cultural, visto que, na sua perspectiva, as pessoas estavam acostumadas a receber modelos prontos oriundos do poder central, no caso, da própria SEDUC:

“Primeiro é a questão cultural: a construção de uma nova cultura, da cultura da participação. Nós não fomos educados para a participação, pelo menos no que a gente considera participação no sentido real da palavra e não só o referendar, o colaborar, mas participar na tomada de decisões. Porque é como se escola tivesse durante muito tempo escutado que ela deveria receber modelos, tudo já prontinho, e ela estivesse esperando ainda por esse modelo.”

Haveria, portanto, uma resistência, por parte da comunidade escolar, no sentido de construir ela mesma sua proposta pedagógica e de construir uma gestão plenamente democrática baseada na atuação dos organismos colegiados e na participação da comunidade:

“A gente diz para a escola que ela constrói a sua proposta pedagógica. Mas a SEDUC não tem uma proposta pedagógica, uma matriz curricular para a gente seguir, eles perguntam. Não, respondemos. Partiremos da escola com toda sua realidade e seu entorno. Então a gente teve todo um trabalho de uma formação continuada inicial, [para montar] os organismos colegiados e para a formação do conselho escolar. *Porque não adianta a gente dizer que a gestão é democrática se os organismos colegiados não estiverem funcionando com todo o seu potencial.* Porque é como se fosse um equilíbrio de diversos pratos: se os pratos não conseguem rodar, girar, como é que a gente pode dizer que está tendo o equilíbrio dentro daquela situação?”

No entanto, a gestora da SEDUC não levanta as questões da própria construção das diretrizes nacionais ou mesmo estaduais para a Reforma do Ensino Médio: as escolas foram chamadas para oferecer sua contribuição? Qual foi o lugar dos alunos, dos professores e da comunidade escolar na construção da proposta? A gestora prefere centrar suas observações na realidade da própria escola e nas dificuldades de aplicação do modelo de gestão proposto pela SEDUC. Ela destaca, por exemplo, o processo educativo em que se configurou a eleição direta para diretores:

“Então a gente teve esse momento de formação inicial, de preparação para participar, inclusive, da escolha dos diretores. A gente tem toda uma estória também de participar através do voto, elegendo candidato na política mesmo partidária, só que aprendendo muitas vezes o que a gente deveria de fato era desaprender, que o voto é mercadoria muitas vezes. E aí a gente precisa reconstruir uma outra relação entre o representante e o representado.”

Embora assim explicitadas, estas dificuldades destacadas pela gestora do Ensino Médio da SEDUC, são colocados como pequenos problemas, naturais e perfeitamente normais em todo processo de mudança, em especial quando se considera outros resultados obtidos como o fortalecimento da escola com o novo modelo:

“Iniciamos com esses pequenos problemas que a gente considera naturais nesse contexto que a gente vivenciou, empreendendo uma nova caminhada. Hoje a gente já sente a escola mais fortalecida na escolha de seus líderes, preocupada com os organismos colegiados, entendendo que se eles não funcionarem a gestão fica ressentida. A gente sente os alunos pedindo e participando mais e os diretores e professores abrindo mais os espaços, “baixando a guarda”¹⁰⁶, sentindo que é preciso essa relação de troca, de que ambos são agentes nesse processo...”

No entanto, o problema da construção da autonomia escolar é particularmente destacado pela gestora da SEDUC. Ela entende que o modelo atual ainda é excessivamente centralizado e que o planejamento e o cronograma da liberação e aplicação dos recursos da escola deveriam ser mais dinâmicos e atender com mais prontidão às necessidades cotidianas das unidades escolares.

¹⁰⁶ Expressão tipicamente nordestina que pode ser traduzida como literalmente como desarmar-se, não manifestar resistência, deixar o processo fluir livremente.

“A escola ainda precisa construir mais esta autonomia com relação à própria gerência dos recursos e atender a demanda formativa de seus professores. A Secretaria da Educação repassa para a escola, através do projeto manutenção, o que a escola deverá ir executando no atendimento das suas demandas, mas penso que isso ainda precisa ser mais programado, tanto pela SEDUC como pela escola. Ter um cronograma (...) e a própria escola assumir o pagamento de água, luz e até, porque não, o pagamento do pessoal. Até para ter uma visão mais real do custo-aluno daquela escola.”

A falta de autonomia da escola também é destacada pela diretora do Liceu, em especial a falta de autonomia financeira, que impede que a escola assuma até mesmo os gastos com as coisas mais simples no dia-a-dia de seu funcionamento:

“Na parte financeira as escolas tinham que ter mais autonomia. (...) Quem está administrando a escola é quem realmente conhece suas necessidades. Os recursos que vêm são mínimos, principalmente para a escola só de Ensino Médio. (...) Às vezes você necessita de coisas na escola e recebe uma verba e ela não lhe dá direito de realizar aquilo. Vai melhorar no dia que se disser: “essa escola tem direito a tantos mil reais e tem que prestar conta de onde foi utilizado esse dinheiro”. (...) Porque se eu recebo uma verba para serviços e eu não estou precisando do serviço, mas de outra coisa, então porque eu não posso usar? Eu não posso justificar, desviar um real daquilo, pois [a verba] vem determinada e a prestação de contas tem que ser tudo tal qual você fez.”

A rigidez orçamentária acaba engessando a ação da escola, impedindo-a de enfrentar de forma dinâmica os problemas da realidade cotidiana da escola. O discurso da autonomia escolar se choca com sua vivência prática e real. A amarração financeira, centralizada e burocrática demonstra claramente o quanto a autonomia escolar está ainda muito distante da realidade da escola de Ensino Médio.

O diretor do Colégio Adauto, igualmente, critica a falta de autonomia escolar, exemplificada por ele com o processo de avaliação de aprendizagem implantado no último ano da administração Napolini e que, segundo sua análise, não foi bem aceito pela comunidade escolar:

“Eles querem autonomia na escola, mas na hora que a gente vai querer seguir os regimentos, quando chega às avaliações, aí tem uma camisa-de-força. Os professores, a comunidade local, os pais, o aluno não têm direito porque tem que

ter uma avaliação única para o sistema todo. A gente até compreende porque facilita a locomoção, a transferência de um aluno para outra escola e cada um tem as suas vantagens.”

Na prática, porém, as escolas resistiram de todas as formas ao modelo de avaliação implantado pela SEDUC. Os motivos que levaram a Secretaria a implantar este modelo e as razões que explicam as resistências da comunidade mereceriam uma discussão à parte, o que foge ao escopo desta investigação. De todo modo, destaca o diretor do Colégio Adauto:

“(...) Lançou-se [um] modelo de avaliação geral, mas as escolas não seguiram e cada uma fez o seu. A história do AS e ANS: uma verdadeira desobediência civil, em que cada um fez do seu jeito. Mas esse modelo parece que foi esquecido, caiu no esquecimento, (...) foi abandonado. (...) A gente, no nosso caso, está seguindo o nosso modelo; nós temos o nosso regimento, levamos para o Conselho de Educação que aprovou.”

Ele destaca como um das mais importantes conquistas coletivas de sua escola a construção de um regimento interno. Foi a partir da força deste instrumento que a escola pode questionar e se contrapor junto ao Conselho Estadual de Educação à imposição do modelo de avaliação da SEDUC:

“[o Conselho] não ia aprovar? Ela passa a ser uma lei de cunho local, nossa lei. Foi muito debatido e uma conquista muito grande fazer o regimento, que passou mais de um ano sendo exaustivamente discutido. Inclusive eu e os coordenadores nos retiramos da discussão para evitar dizerem: “olha, esse artigo foi nosso diretor que editou, essa regra é dele”. Pode ter muitas imperfeições, mas foi uma construção coletiva, ninguém pode reclamar depois que foi a SEDUC que impôs. Nesse ponto vejo a autonomia na escola como uma conquista importante, mas no que se refere a finanças nós continuamos dependentes totalmente da SEDUC e dos órgãos do governo.”

A quarta questão temática estava intimamente ligada às duas questões anteriores e, era, igualmente, uma reflexão diretamente relacionada ao modelo de gestão objeto de reflexão da segunda discussão temática: o objetivo deste debate era o de tentar traduzir as perspectivas mais gerais da escola em dados quantitativos, em números que pudessem refletir as implicações do modelo de gestão sobre a realidade escolar. A transformação dos dados do sistema escolar em indicadores matemáticos da realidade é uma das maiores

heranças do pragmatismo escolanovista aplicado à educação. Em tese, tais práticas de acompanhamento e avaliação estratégica desta realidade através de indicadores matemáticos ganham toda a objetividade e seriedade para se fazer uma verdadeira e positiva ciência da educação. É interessante observar que a ênfase nestas estratégias foi o centro da política educacional do governo FHC e, particularmente, da administração de seu companheiro de partido, Tasso Jereissati, e de seu Secretário de Educação, Antenor Napolini.

Com base nesta leitura da realidade os indicadores educacionais podem ser agrupados em três grandes perspectivas: indicadores de eficiência; indicadores de produtividade e indicadores de qualidade do sistema escolar. A eficiência da escola pode ser medida considerando-se o resultado final produzido pela escola em termos das famosas taxas de rendimento escolar: aprovação; reprovação ou abandono do aluno. Já as taxas de transição medem a produtividade da escola, sua capacidade de fornecer ao sistema de ensino uma determinada quantidade de alunos enquanto estudantes promovidos, repetentes ou que se evadiram do sistema. Por fim, as taxas de qualidade medem a proficiência dos alunos em termos de aprendizagem: em termos grosseiros, o conteúdo aprendido, ou na linguagem das competências, a capacidade de aprender a aprender ou de continuar aprendendo. Particularmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e os sistemas estaduais equivalentes seriam os instrumentos desenvolvidos no país para fazer tais medições. Há ainda indicadores mistos, como a distorção idade-série, um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, que estão na transição entre a eficiência e a produtividade.

Há, portanto, dois modos de se investigar esta temática: ou fazendo referência direta aos resultados da escola em termos das taxas apresentadas ou através de conceitos mais gerais como eficiência, qualidade e produtividade. Do ponto de vista da investigação, a pressuposição de que os sujeitos do processo escolar estão conscientes desta precisão conceitual não é, em si, relevante, visto que o objetivo da análise é também de detectar a forma como eles compreendem e explicam a realidade.

Na perspectiva da gestora do Ensino Médio na SEDUC a melhoria da qualidade da escola no momento atual parece ter ficado comprometida pelo grande aumento da demanda neste patamar de ensino verificado particularmente no Estado do Ceará:

“É difícil a gente fazer uma análise, friamente, porque há vários fatores que interferem nesta situação. O Ensino Médio, ao mesmo tempo em que ele convive com esta proposta da reforma curricular, ele sentiu o abalo de uma grande demanda por matrícula: o jovem está chegando ao Ensino Médio no Ceará e cada vez com menor idade. Que bom que todos os insumos que a gente implementou para o Ensino Fundamental, (...) a gente está sentindo no acesso ao Ensino Médio.”

Além deste fator, o aumento da demanda pelo Ensino Médio é explicado pela gestora da SEDUC como uma resultante da percepção da população de que este nível de ensino agora faz parte da educação básica, logo uma pré-condição necessária para o jovem se inserir no mundo do trabalho ou continuar seus estudos:

“A gente sabe que o Ensino Médio é, hoje, educação básica. Isso faz com que hoje se tenha uma enormidade de pessoas procurando e tendo acesso a ele. Isso é necessário e é uma convivência nova para essa gestão que se transforma e convive com o que a gente pode chamar de um “verdadeiro abalo”. No Ceará nós não tínhamos, há cinco anos atrás, cem escolas que ofereciam Ensino Médio e hoje nós temos seiscentas escolas. Nós não tínhamos 100 mil alunos e hoje nós temos 400 mil alunos no Ensino Médio...”

Embora haja certa imprecisão nos dados apontados pela gestora (considerando-se que a entrevista foi feita em janeiro de 2003, os últimos cinco dizem respeito ao período 1998 a 2002: neste período as matrículas dos sistemas público e privado pularam de cerca de 222 mil alunos, em 1998, para 337 mil em 2002 e 380 mil em 2003¹⁰⁷) pode-se observar claramente uma verdadeira explosão das matrículas com um aumento de quase 52% em cinco anos (crescimento médio de 13% ao ano) ou de 71% em seis anos (crescimento médio de 14% ao ano).

¹⁰⁷ Conforme dados do Sistema Educacional do Ceará, fornecidos pela Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais - CPPE, da SEDUC, do Ceará.

Além do aumento do fluxo de alunos, um outro dado é levantado pela gestora do Ensino Médio na SEDUC como relevante: a diminuição média da idade com que o estudante está chegando ao Ensino Médio, fato que parece estar ligado à queda nas taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental¹⁰⁸. Nas suas palavras:

“Eles não chegavam com 14, 15 anos e estão chegando cada vez mais com essa idade. Com a correção das distorções da idade-série que se vem implementando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nós temos essa realidade. Nós não tínhamos Ensino Médio diurno, pois havia concentração no noturno. Embora ainda hoje se tenha uma predominância neste turno, nós temos muitas escolas com salas funcionando no turno da manhã e da tarde.”

Segundo a gestora da SEDUC, os dados de matrícula bruta e líquida do sistema melhoraram substancialmente no Ensino Médio cearense, refletindo a queda na distorção idade-série conseguida pelos esforços da Secretaria nos últimos anos:

“Da população de 15 a 17 anos, que se considera como a faixa etária do Ensino Médio, ainda não se atinge 70% desta população, mesmo com esta retomada. Mas muitos que estavam fora da escola retornaram por conta do Ensino Médio ser agora educação básica, pois quem não tem educação básica, de fato, tem o quê? (...) Além disso, temos a demanda, hoje, da sociedade que cobra um cidadão com um nível maior de escolaridade, com competências, habilidades, bem diferentes do que era cobrado há algum tempo atrás. Isso exige que o cidadão tenha [o Ensino Médio]. Então nós recebemos um grande contingente de pessoas que estavam fora da escola durante determinado tempo e que retornaram. Há dois anos atrás a gente conseguiu, no Estado do Ceará, colocar 98% de crianças na escola dos 7 aos 14 anos, mas dos 15 aos 17 ainda é a nossa meta: a universalização do Ensino Médio.”

No que tange às perspectivas alvissareiras levantadas pela gestora da SEDUC, sua fala demonstra vários exageros: a matrícula líquida do Ensino Médio cearense, de quinze a 17 anos, atingiu o percentual de 31,79%, em 2003, segundo dados da própria Secretaria de Educação. Ainda segundo a gestora, a distorção idade-série no Ensino Fundamental teria “diminuído bastante, a gente tem mais ou menos trinta por cento [de distorção idade-série] no Ensino Fundamental”, mas este fato não corresponde aos dados levantados pela própria

¹⁰⁸ Entre as estratégias utilizadas pela SEDUC, no Ceará, para conquistar tais fins estão o Programa de Ciclos de Aprendizagem, as Classes de Aceleração e o Programa Tempo de Avançar

SEDUC, em 2002, com 41% de distorção (o dado não é homogêneo, pois a distorção cresce à medida que cresce a série, atingindo 68% na oitava série), embora bem melhores dos que os dados de 1999 quando o percentual atingia 57,9% das crianças da primeira a oitava série. Afora os exageros, o centro da quarta pergunta temática é, na verdade, ignorado pela gestora, pois em nenhum momento ela faz uma correlação direta entre o novo modelo de gestão e os indicadores de ensino.

No entanto, a Professora chama corretamente a atenção para aspectos importantes da atual expansão do Ensino Médio no Ceará. Ela lembra que as mudanças no contexto social e econômico mais amplo, tanto nacional como mundial, favoreceram a expansão do Ensino Médio, assim como as determinações da legislação, mas foi principalmente o forte investimento no Ensino Fundamental feito pelas unidades federativas que favoreceu tal expansão. No entanto, destaca a gestora da SEDUC, o problema do financiamento continua como uma pendência importante:

“(...) nós que estávamos investindo tanto na melhoria do Ensino Fundamental, não pensamos que em tão curto prazo tivesse essa explosão no Ensino Médio. Só que o contexto nacional favoreceu, pois tem essa legislação que força, tem o mundo que força e o investimento do Ensino Fundamental investindo nisso, então a gente se depara com essa explosão que deixou escola atordoada. Há também a questão dos recursos. Por mais que a gente esteja numa luta para que o Ensino Médio tenha uma fonte de financiamento definida, pelo menos durante algum tempo, como tem o Ensino Fundamental com o FUNDEF...”.

Já as análises efetuadas pela diretora do Liceu são de caráter mais geral: ela não tem a preocupação de embasar seu raciocínio com dados estatísticos da escola ou mesmo da realidade cearense. Ela aponta como ganhos tangíveis do novo modelo o processo de descentralização, que tem melhorado o nível de transparência na gestão escolar:

“Vejo que nesse novo modelo, a descentralização das ações na escola, de você poder trazer as pessoas da comunidade para ajudarem, é uma coisa bem mais transparente. (...) Cada escola tenta se organizar, tem um projeto e busca a realização desses objetivos e todos são responsáveis por isso. Desde o pessoal de serviço da escola até o diretor geral, todos são importantes. Então eu que com essa divisão, essa descentralização, as coisas andam mais rápidas. Mesmo que o diretor não esteja na escola, ela continua funcionando bem, desde que os gestores sejam pessoas que realmente tenham compromisso.”

Quando os gestores têm, de fato, compromisso com o novo modelo de gestão, aumenta a participação da comunidade nas decisões do núcleo gestor, defende a diretora do Liceu:

“Essa questão da gente ter ajuda da comunidade, dela vir para dentro da escola e poder participar dos projetos, dar opinião, eu considero muito importante. Nem sempre nós que estamos na gestão, administrando... Nós não somos gênios, nem sempre somos obrigados a ter as melhores idéias para o funcionamento da escola. Eu vejo isso como uma coisa muito importante para o país. Mas o que eu gostaria que se fizesse na escola, para que ela pudesse funcionar melhor, seria [dar espaço para] os próprios alunos poderem dizer: olha, determinadas aulas não são boas e poderiam funcionar de tal forma. Eu vejo essa abertura como uma coisa central, muito importante.”

Outro ganho do modelo teria sido a maior autonomia no gerenciamento da escola, em especial com relação ao melhor conhecimento da clientela e a possibilidade de escolha de alternativas pedagógicas compatíveis com a realidade da escola:

“(...) Melhorou muito no sentido de que a gente, enquanto gestor, começa a gerenciar dentro da escola as ações conforme as necessidades. (...) Vamos dizer que eu sou a diretora geral da escola, mas eu sei que para que o aluno tenha uma boa aula eu tenho que investir nos materiais pedagógicos. Eu sei que o coordenador pedagógico dessa escola faz parte da gestão para direcionar os professores para que dêem uma boa aula e o aluno tenha bom resultado e também para incentivar a aplicabilidade, a utilização desses materiais. É uma cadeia... (...) A partir do momento que esse novo modelo ofereceu a autonomia de organizar o projeto da escola, eu sei qual a minha clientela, se o aluno precisa trabalhar, se tem uma boa condição financeira, se a família é desajustada. Como no núcleo há gestores de várias áreas, pois a proposta é que os professores trabalhem por áreas, então tenho muito mais condição de atender esse aluno, (...) e buscar uma forma de implementar novos cursos para esses alunos que trabalham. Eu tenho de verificar com o coordenador pedagógico, com os professores, já que os alunos não podem pagar um cursinho, como a gente pode oferecer isso dentro da escola para eles. Eu posso com a coordenadora de gestão ver se ela pode ir à casa de um aluno que passou uma semana sem vir para a escola para saber por que ele não veio e tentar ajudá-lo. Então é isso que eu vejo que no novo modelo...”

Já o Diretor do Colégio Adatao, embora não faça referência direta a dados estatísticos e aponte melhorias em geral decorrentes do novo modelo de gestão, indica como resultado

desse novo modelo a própria melhoria do ensino, pelo fato de que muitos alunos de sua escola terem se colocado no mercado de trabalho ou ingressado numa universidade:

“O novo modelo de gestão atende essas melhorias porque acena para que a comunidade se manifeste e se organize. Ela reivindica, tem mais autonomia para pedir e solicitar o que for melhor. Por exemplo, quando foi dada à comunidade escolar liberdade para manifestarem o direito deles no que diz respeito à qualidade do ensino... O programa [está] sendo orientado de uma forma correta. (...) A nossa escola já tem conseguido alguns avanços até nos indicadores de... Não vamos dizer de vestibular, que não seria a nossa meta, mas sim a inclusão social. A gente vê muitos de nossos alunos incluídos no mercado de trabalho, na universidade, que já são professores e doutores. Isso não é uma coisa assim de um ano, dois anos, mas são muitos anos.”

Sua fala parece oscilar entre a aprovação do modelo e certa imprecisão quanto a seus resultados, pois ao mesmo tempo em que aponta que o modelo “está orientado de forma correta”, não consegue dar precisão aos resultados de sua aplicação em termos de indicadores, senão pela referência a casos específicos de ex-alunos que parecem ter se inserido com sucesso no mercado de trabalho. Ressalte-se, ainda, a renúncia explicitada na sua fala de certas funções históricas do Ensino Médio: não caberia à escola pública, segundo ele, qualquer responsabilidade em levar seu aluno a ter êxito no vestibular e acessar ao ensino superior, inclusive público, mas promover a inclusão social.

O quinto tema discutido com os gestores tratava da relação entre o novo modelo de gestão emanado das diretrizes e fundamentos da Reforma e as competências necessárias ao gestor para operacionalizar e fazer a Reforma, de fato, acontecer. Em sintonia com o discurso das competências agora exigidas dos jovens, a discussão girou, então, em torno das competências necessárias aos gestores.

A gestora do Ensino Médio na SEDUC defende a tese de que trabalhar com jovens se constitui em grande desafio para os gestores. Neste sentido, para ela é bem mais fácil trabalhar com as crianças do que com os jovens, pois estes últimos são mais exigentes e críticos e a perspectiva de trabalhar com esse grupo assusta muitos administradores. Ao mesmo tempo, à medida que o novo Ensino Médio está investindo nesta criticidade do jovem esta dificuldade tende a aumentar, segundo avalia:

“Hoje a gente já nota no gestor essa preocupação, pois ele sempre se preocupou mais em gerenciar uma escola de criança. E, às vezes, os confrontos e os temores que eles têm com relação aos jovens são porque nós estamos investindo no homem crítico, participativo, reflexivo, cooperativo, sobretudo no homem que critica as diferentes situações. Então é muito mais fácil para um gestor ele trabalhar com as crianças, pois “o jovem vem e cobra”. O jovem tem mais esse poder de organização, de mobilização, e isso amedronta dentro de uma cultura que a gente foi acostumada a desenvolver.”

Embora a Professora não explicita o modo como esta formação crítica está se desenvolvendo e sendo operacionalizada na escola e mesmo se considerando que tal fato vem realmente se verificando, tal realidade não é garantia, em si, de que o trabalho com crianças não seja igualmente complexo e difícil. Mas do ponto de vistas das possibilidades de questionamento e embates, não há dúvida de que a probabilidade de conflitos na escola jovem seja maior, tendo em vista que a heteronomia das crianças é obviamente, menor.

Para lidar com essa realidade, entende a gestora da SEDUC, o novo gestor da escola deverá desenvolver mais do que competências específicas, mas deverá ele investir numa formação continuada, pois o paradigma do aprender a aprender vale para todos, alunos, professores e profissionais da educação:

“Para mim o gestor precisa ser essa pessoa que se sinta constantemente em processo de formação, (...) aprendendo a lidar com novas situações. Precisa ser o grande líder no verdadeiro sentido, um grande mobilizador para chamar a comunidade para a participação. Ter essa cultura de descentralização, da divisão de responsabilidades, ser co-autor de uma história e não um centralizador, de abrir mão dessa questão do poder absoluto na sua mão. Precisa ser uma pessoa aberta às mudanças, ter esta capacidade. E a questão da própria construção do conhecimento, como é que acontece; da questão de como trabalhar em equipe tendo uma visão do todo; [a questão] da confiança, da própria condição e habilidade de compor a equipe.”

As exigências destacadas pela gestora da SEDUC são muitas, além do que estreitamente relacionadas à nova realidade do mundo produtivo: dispor-se a aprender continuamente; desenvolver uma liderança mobilizadora, participativa e democrática; descentralizar o poder (“ser co-autor da história”) e se colocar aberto às mudanças; ter visão sistêmica do todo e demonstrar habilidade de compor e coordenar uma equipe; dominar os conteúdos

cognitivos específicos relacionados a sua área de atuação. Não é à toa que tal perfil, nos termos em que foram colocados pela gestora da SEDUC, seja aplicável a um gestor em geral, tanto de uma empresa capitalista como de um administrador público tal a sua amplitude e consonância, em tese, com a nova realidade do mundo produtivo globalizado da sociedade tecnológica.

Contraditoriamente, embora tenha partido de um perfil geral, a peculiaridade da fala da gestora do Ensino Médio na SEDUC em relação aos outros gestores é que ela faz questão de destacar as competências necessárias ao novo gestor para lidar com a especificidade da escola jovem:

“Eu penso que os gestores que trabalham em escolas de Ensino Médio precisam aprender a questão do respeito ao jovem, dentro dessas novas demandas: ao jovem que ousa, pensa, critica e se engaja dentro dos movimentos e é autor da sua própria aprendizagem. E o líder precisa ir tendo esta paciência pedagógica de acompanhar o jovem nesse amadurecimento, canalizar todo o protagonismo juvenil para a construção da escola, para que o jovem crie [uma] identidade com a escola e sua realidade. Não dá mais para ser um gestor de birô...”

Na especificidade do trabalho com jovem, caberia ao novo gestor desenvolver a capacidade de respeitar o jovem, de acompanhar com paciência “pedagógica” seu crescimento e capitalizar o protagonismo juvenil para a construção da escola e da identidade do jovem. Neste sentido, o diretor não pode mais ficar isolado no seu gabinete, mas deve sair de trás do seu birô e ajudar o jovem nesta construção. Não há dúvida que a abertura democrática e o crescimento institucional do país permitiram superar antigas práticas autoritárias e centralizadoras de poder no seio da escola, no entanto as possibilidades de um protagonismo jovem na realidade da escola parece ser um sonho ainda distante. Além disso, não pode haver um fim utilitário, em si, para o qual deve ser canalizado o protagonismo e a autonomia do jovem nos termos de haver um beneficiário necessário para sua ação seja ele a escola ou a comunidade, quando se parte de uma perspectiva mais ampla de formação humana e de construção desta autonomia.

Mais importante, porém, do que estabelecer um possível perfil, com toda uma visão de realidade que tal possibilidade comporta, é saber se tal possibilidade é viável. Por exemplo, como a escola ou o sistema de ensino deve fazer para que os novos gestores desenvolvam tais competências? Como possibilitar ao gestor acompanhar as mudanças geradas por essa

realidade atual dominada pelas novas tecnologias? A gestora da SEDUC nos omite desta resposta neste momento e enfatiza que mesmo que tais mudanças gerem temores nos professores e gestores, a única saída é adentrar no paradigma do aprender a aprender, pois o aluno de hoje é mais crítico e irá aprender com ou apesar do professor. No momento em que o aluno adentra no paradigma do aprender a aprender ele pode superar o próprio mestre, destaca a gestora:

“É uma aprendizagem difícil para todos nós. Muitas vezes, a gente ouve na gestão da sala de aula o professor dizer assim: ‘eu percebo que nas novas tecnologias esse menino está me ensinando... E eu fico apavorado, porque eu sempre que fui o detentor das verdades e de repente eu me sinto mais inseguro, porque ele (...) está pisando com mais segurança em terrenos que eu fiquei com medo de pisar’. Então na gestão da sala de aula a gente sente que o professor se atemoriza diante desse jovem que é aberto e que ele diz que eu aprendo com o professor, eu aprendo apesar do professor. É preciso mudar o paradigma do aprender como o de passar, repassar ou ajudar memorizar, para o aprender a aprender. E quem aprende a aprender na maioria das vezes é capaz de superar o mestre em muitas situações...”

No entanto, a realidade da escola pública e seus resultados não parecem corroborar muito com a tese levantada pela Professora de que o aluno aprende com ou apesar do professor, embora, sem dúvida, a questão da aprendizagem não possa ser resumida à relação entre o professor e o aluno. Apontar, porém, para uma presença cada vez mais supérflua do professor como conseqüência direta da maior adaptação do jovem à sociedade tecnológica é uma tese complicada, mas que, no entanto não mereceu maiores comentários da gestora da SEDUC.

O problema maior, porém, não está na descrição de um perfil das competências desejáveis para o novo gestor da escola de Ensino Médio, mas no trabalho que tem que ser feito para que tais competências sejam desenvolvidas. Aproveitando uma “carona” do programa de formação de gestores do Ensino Fundamental, o PROGESTÃO, financiado pelo Banco Mundial, enquanto parte do já comentado projeto FUNDESCOLA, a Secretaria da Educação cearense tem estendido esta formação também para os gestores do Ensino Médio, como destaca a gestora da SEDUC:

“Nós estamos agora tendo uma grande formação para todos os gestores do Ceará, o PROGESTÃO. Houve outros momentos, mas não nessa dimensão, envolvendo os gestores das escolas estaduais e municipais. Este momento de capacitação conta com a parceria da Universidade de Santa Catarina e da UECE daqui. A Secretaria da Educação provocou este momento maior em torno dessa formação, [embora] insuficiente, pois é preciso a gente estar sempre investindo. Como é uma formação continuada, a gente trabalha numa linha de quebrar antigos paradigmas de como gerenciar, do que é a escola, do que é aprender e ensinar, do que são os meios para que os fins aconteçam. Estão participando desse momento, tanto os gestores da SEDUC como os gestores da escola.

Além do PROGESTÃO, a gestora da SEDUC destaca a criação do núcleo gestor como uma ferramenta fundamental para melhorar a gestão da escola, visto que com a mudança o diretor e o coordenador pedagógico puderam ser deslocados da atividade-meio, que muitas vezes se obrigavam a realizar, e se voltarem para a verdadeira finalidade da escola: garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno do Ensino Médio:

(...) Houve outros momentos, por regiões, juntando os gestores de uma determinada região ou só os coordenadores pedagógicos. Hoje, na gestão as escolas estão inseridas dentro do que nós classificamos como uma escola maior: nós temos um diretor; um coordenador pedagógico; um coordenador de gestão e articulação comunitária, que é um personagem importante para a mobilização e fortalecimento [da comunidade]; e um gerente administrativo ou um coordenador administrativo-financeiro, já que a escola se ressentia dessa questão da racionalização dos recursos, da gerência dos recursos humanos na esfera administrativa e das relações de trabalho, frente à legalidade das coisas. O coordenador administrativo-financeiro não é, necessariamente, ligado ao Estado, mas deve ter formação nas áreas de contabilidade, administração para tirar um pouco dessa sobrecarga do gestor e do coordenador pedagógico, que antes se dedicavam muito mais aos meios do que à finalidade da escola: o acesso, a permanência e o sucesso do aluno.”

Já a diretora do Liceu faz questão de destacar a importância da preparação e da formação dos gestores, além de suas características como pessoa. O perfil traçado por ela, no entanto em muito se assemelha àquele traçado pela gestora do Ensino Médio na SEDUC, como pode se extrair de sua fala:

“A preparação dos gestores é muito importante, porque (...) a faculdade não preparou a gente pra isso. Nesse novo modelo os gestores têm que saber ouvir,

ser uma pessoa muita aberta, flexível, muito coerente. Tem também essa questão do mundo da teoria e da prática, do que você prega e do que você faz. Isso é muito importante na realidade, porque você tem que lidar com todos na escola, gerenciar tudo, não pode perder nada de vista, mas que você sabe quem responde no final de tudo [pela escola] é o diretor...”

Abertura, flexibilidade, capacidade de acompanhar as mudanças e muita coerência, em especial entre o que diz e o que faz, visto que o gestor lida com diferentes públicos e diferentes segmentos da comunidade escolar. Por isso, a capacidade de ouvir é, particularmente, ressaltada pela diretora do Liceu do Ceará:

“Você tem que estar próximo de todos, tem que ouvir, ser capaz de ver dentro da escola aquilo que é mais necessário, ser sensível, ser professor (...) e, ao mesmo tempo, você tem que impor sua vontade, tem que realmente segurar as rédeas da escola. Desculpa a expressão, mas eu quero dizer que não é impor a vontade, tem que saber realmente ser um líder, ter firmeza naquilo que você faz. O que eu quero dizer é que existem as pessoas que confundem muito essa questão da democracia... O fato de existir normas [sobre a] autonomia da escola, toda uma divulgação de que o gestor administra de forma coletiva, de forma participativa, [faz com que] as pessoas confundam as coisas...”

Sem dúvida que a questão central levantada aqui pela diretora do Liceu em sua fala trata do debate relativo à distância entre a autoridade e o autoritarismo, a democracia, enquanto uma verdadeira divisão e exercício compartilhado de poder e o democratismo enquanto mecanismos meramente formais de representação e participação no poder, sem seu exercício de fato. A pergunta central que caberia a ela explicar seria sobre o que ela entende por liderar com firmeza ou quais os fatos e situações que geram confusões nas pessoas...

“(...) Eu concordo que tem que ser de forma coletiva, participativa, tem que ter flexibilidade, mas tem que ter organização e limite para as coisas. É preciso ter preparação para ser gestor. Por exemplo, essa preparação que teve agora do PROGESTÃO que eu fiz foi importantíssima, mas não suficiente. Eu acho que essa questão do conhecimento, da aprendizagem, é uma coisa que tem que ser contínua, não dá pra parar só aí, mas já foi alguma coisa.”

Da mesma forma que a gestora da SEDUC, a diretora do Liceu destaca a importância de um programa como o PROGESTÃO, o programa de formação para gestores do Ensino

Fundamental financiado com recursos do Banco Mundial. Ela reconhece, igualmente, que esta formação dos gestores diante desta nova realidade ainda é insuficiente, pois esse é um processo lento de mudança de cultura:

“Mesmo sendo uma capacitação que é muito corrida... Porque se tem que estar aqui na escola e [não pode] parar para estudar e nem sempre a gente tem tempo para isso. Até porque o material é utilizado vai ajudar muito o gestor. Agora é uma coisa que não dá para parar por aí, é um processo muito lento. Hoje eu vejo que os gestores antigos tinham toda aquela idéia de que mandavam na escola e eram os donos da verdade. Essa era a visão do pessoal que predominava e para a gente se acostumar a toda uma outra forma de gestão, tem que ser duma forma lenta, conquistando aos poucos.”

O Diretor do Colégio Aauto destaca, igualmente, que o novo modelo de gestão implica, realmente, na passagem de uma cultura autoritária para uma cultura mais democrática. No entanto, ele entende que não é uma passagem fácil, pois significa a superação de muitas barreiras internas e culturais:

“A formação que eles tiveram foi toda autoritária. Mas a gente pode vencer essas barreiras: se a pessoa estiver bem intencionada, é a primeira coisa. Se quiser ele pode. Eu pelo menos, enquanto diretor, venci muitas barreiras. Na época a gente era vindo do autoritarismo, então a gente pensava que as coisas iam acontecer à base da força. Eu repensei, mas não sei se a palavra é essa. Nesse sentido vejo que falta muito ainda para os gestores e eles não têm [uma] formação específica para beneficiar a escola. Nesse modelo novo qualquer professor que tiver dois anos de magistério pode se candidatar...”

Há no seu discurso um apelo a certo imperativo moral (“se a pessoa estiver bem intencionada”) e ao mesmo tempo um certo determinismo externo (“a gente era um pouco vindo do autoritarismo”). É diante deste dilema que ele parece destacar a importância de uma formação específica para ser um gestor, seja em termos de uma graduação ou de uma pós-graduação como o PROGESTÃO:

“O PROGESTÃO foi uma conquista grande para a formação dos gestores, até porque a parte da extensão foi muito boa. O material que é mesmo muito bom. Quem quis mudar... Nessa parte do PROGESTÃO, que foi de duzentas horas de extensão, todos foram atendidos. Só quem não quis [não foi], pois todos já foram inscritos automaticamente.”

Segundo o Diretor do Adauto, o convênio do PROGESTÃO entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e sua conexão com uma universidade de Santa Catarina estava intimamente relacionados à origem do Secretário Antenor Napolini, natural daquele estado da federação:

“Tem muitas coisas que foram importadas de Santa Catarina. Tem essa história do CREDE, dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação, que é um modelo de Santa Catarina. Eu não conheço [o modelo] de lá e não posso dizer que nós somos melhores, mas pode até ser que nós sejamos ou que nós estejamos engatinhando ainda. (...) Muitos diretores viajaram para Santa Catarina, fizeram curso de capacitação, depois repassaram. (...) A forma de dirigir a escola não é mais aquilo de alguns anos atrás em que o diretor se considerava o dono da escola.”

Para o diretor do Adauto além da competência “democrática”, é importante para o novo gestor saber gerenciar as diferenças existentes entre as pessoas, conviver com elas, muito mais que mudá-las. Da mesma forma que a diretora do Liceu, ele não parece visualizar nenhuma especificidade que implique em um modelo voltado para uma escola jovem. Neste sentido, o grande segredo para gerenciar uma escola, hoje, é saber lidar com as diferenças:

“Primeiro tem que ter a mente aberta. Depois trabalhar a parte ideológica: não ter conduta autoritária. Depois a competência vem de saber gerenciar as diferenças. Não é mudar, é conviver com as diferenças mesmo, com a diversidade que a gente tem aqui de pensamento, pessoas de todas as classes religiosas. As mais diversas possíveis.”

As discussões levantadas pelas questões sexta e sétima tratavam de temas muito aproximados: a sexta questão levantava os termos do debate acerca da gestão participativa, enquanto a sétima tratava dos novos instrumentos de planejamento e gestão que vêm sendo aplicados à escola, em especial o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), inovação introduzida pelo FUNDESCOLA, o programa financiado pelo Banco Mundial para melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Fundamental brasileiro. Na prática, o PDE, de certa forma, vem substituindo o antigo Planejamento Político Pedagógico (PPP) até então utilizado nas escolas cearenses de Ensino Fundamental e Médio.

A gestora do Ensino Médio na SEDUC inicia sua explanação levantando algumas dificuldades de se implantar, na prática, uma administração mais descentralizada e participativa, em especial quando se considera a realidade da escola de Ensino Médio. O primeiro problema seria de natureza cultural:

“Na escola de Ensino Médio é mais complicado porque tem aquela cultura de que à medida que o aluno vai aumentando o seu nível de escolaridade, [para] o pai é como se ele não precisasse mais estar junto, pois o filho já pode caminhar com as próprias pernas. (...) Há uma cultura como se fosse vergonhoso o pai querer acompanhar o filho no Ensino Médio: (...) tanto o filho se recusa a ir, por conta dessa cultura, como o pai, que já acha que não é necessário...”

Para superar esta cultura, caberia, então, a SEDUC, enquanto representante do sistema de ensino, e a escola trabalharem juntos no sentido de construírem novos paradigmas, utilizando-se, inclusive de outros instrumentos de participação e gestão além do antigo PPP e do PDE recentemente introduzido, como, por exemplo, a organização de eventos de mobilização da escola e da comunidade:

“O nosso trabalho é mudar esse paradigma (...) e como nós estamos contando com alguns outros projetos, além do PDE e do PPP, que se volta para essa vertente da mobilização da comunidade, da descentralização, nessa divisão compartilhada de decisões, nesse gerenciar com. Nós temos alguns projetos curriculares, que vêm fortalecendo esta questão da participação.”

Como exemplo emblemático desses projetos de mobilização da comunidade e fortalecimento do protagonismo juvenil ela cita o FESTAL (festival de talentos) recentemente desenvolvido em várias escolas de Ensino Médio no Ceará, com incentivo da Secretaria de Educação do Estado:

“O FESTAL envolve todos e puxa automaticamente, pela forma como ele foi pensado segundo essa intenção de favorecer o protagonismo juvenil, e com isso também puxar o protagonismo docente e a mobilização da comunidade. A comunidade se envolve e a escola está aberta de domingo a domingo. Então a comunidade vem para determinados momentos e acaba se sentindo co-partícipe desse projeto e começa a discutir outras questões. Às vezes vem para ver como é que o filho está se saindo em determinado curso.”

Um projeto como o FESTAL, defende a Professora, produz, assim, mais resultados do que uma mera mobilização e integração dos alunos, pois tais eventos possibilitam atrair os pais dos alunos para a escola, o que viabiliza a discussão de outras questões relevantes para a escola e para a comunidade escolar:

“Os festivais que acontecem na escola em [momentos] de culminâncias. Não é a culminância pela culminância, mas um incentivo para que os pais venham, um chamado. Nós temos repensado muito a forma como a gente chamava os pais anteriormente. Era a cultura de reuniões secas, simplesmente para dar resultado, muitas vezes só para reclamar de determinadas situações. Não era no sentido de discutir com, de ajudar, de dar uma formação para que o pai dele tenha condições de caminhar e de se sentir responsável por isso.”

Embora não seja uma diretriz específica da SEDUC, estas formas de mobilização se encaixariam perfeitamente na ação criativa da escola para desenvolver seus próprios mecanismos de construção do protagonismo juvenil, componente considerado central na Reforma, e de fortalecimento dos mecanismos de participação. Tais movimentos permitiram a mudança de relacionamento da escola com os pais:

“Hoje a gente já mudou essa tônica: as nossas reuniões de pais e mestres estão acontecendo de uma forma mais diversificada, inovadora, atendendo os horários que os pais podem comparecer, sem aquela idéia do horário ideal. (...) Agora nós estamos vendo quem são os pais dos nossos alunos, onde trabalham e quais as demandas deles. E aí a gente já monta toda uma proposta, inclusive dos momentos que se precisa ter com os pais. A própria criação da associação de pais independente do conselho...”

Afora todo o otimismo da gestora da SEDUC, a realidade da construção de uma administração descentralizada e participativa ainda é muito inaugural nas escolas cearenses e tal construção vem cercada de inúmeras dificuldades, como veremos mais à frente. Neste ponto do debate a gestora do Ensino Médio na SEDUC descreve o funcionamento do conselho escolar, órgão consultivo e decisório introduzido pelo novo modelo de gestão da Secretaria, antes mesmo da Reforma e por ela incorporado localmente:

“Nós procuramos formar [o conselho] com os órgãos colegiados, o grêmio, a associação de pais, a congregação de professores. De cada segmento desses vem um representante para o conselho e forma com o diretor e os representantes uma assembléia. Eles foram eleitos e representam a escola por segmentos como a

gente chama e retornam para discutir com esses segmentos e volta sempre neste movimento entre representante e representado.”

Entre as dificuldades enfrentadas pelas escolas para o pleno funcionamento dos Conselhos pode-se destacar o nível de formação escolar e política e do envolvimento de pais e alunos. Tal fragilidade tem feito de muitos Conselhos verdadeiros órgãos homologatórios das decisões da direção das escolas. Esta dificuldade tem se manifestado particularmente presente na construção dos Planos de Desenvolvimento das Escolas (PDE). A complexidade operacional do PDE, sem dúvida já limita, em si, a participação da comunidade.

O mais grave, porém, é que o fundamento mesmo da existência do PDE não é questionado por nenhum dos membros da comunidade escolar ou do sistema de ensino. Em nenhum momento a racionalidade oriunda das perspectivas do PDE é questionada ou criticada. Ao contrário, o discurso da escola já trata o PDE como um fato natural e já incorporado à rotina da escola, cujos benefícios são inquestionáveis. Entre os gestores entrevistados, a gestora da SEDUC é a única que ainda faz uma ligação clara entre o PDE e o PPP vendos, de certa forma, como movimentos complementares, embora na prática o primeiro vem subsumindo pelo segundo na realidade das escolas de Ensino Médio cearenses:

“Nós não descartamos a racionalização de recursos e a organização da escola. É tanto que nós orientamos para que cada escola tenha um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Só que este plano deveria ter como carro-chefe o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, onde se faz a diferença. Porque é aí que a escola responde qual é a sua missão, sua visão de futuro e sua função social. Então, nós trabalhamos (...) não com uma concepção de escola-empresa, onde as relações são frias e não envolvem toda uma concepção com a qual hoje se trabalha (valores éticos, morais, afetivos) e não somente os valores cognitivos. A gente trabalha com a formação do homem como um todo e nesse sentido, nós sentimos que a força da gestão está exatamente em ela se construir enquanto uma gestão democrática.”

A gestora percebe claramente que o objetivo do PDE é o de racionalizar, organizar e otimizar o funcionamento da escola, mas ela não vê aí nenhuma ligação direta com as empresas capitalistas, conforme sua argumentação levantada pela primeira questão do nosso debate e reafirmada neste momento. Por sua vez, no momento em que a escola trabalha com uma concepção que leve em consideração “valores éticos, morais e afetivos”

e, portanto, a formação integral do homem, ela reforça a concepção de gestão democrática. Tal conclusão é, no mínimo, surpreendente, visto que não há nenhuma relação direta entre democracia e formação de valores, exceto se a própria democracia está sendo considerada aqui como um valor e não como um processo mais amplo. No entanto, na concepção da gestora, o maior benefício trazido pelo PDE parece ser o de introduzir uma cultura de planejamento:

“O processo de planejamento na escola sempre teve uma dificuldade de compreensão. Era como se fosse uma exigência legal e que se tinha que traduzir em planos meramente burocráticos, quase para dar uma satisfação ao sistema. Hoje se considera este conceito de planejamento como [algo] que se traduz em instrumentos a serem perseguidos, vivenciados, transparentes para todos e construídos por todos, pelo coletivo. Então a gente retoma a questão do projeto, da proposta pedagógica da escola, agora com mais força. Em linhas gerais é através do PDE que a escola diz como é que ela vai viabilizar a sua proposta pedagógica, [mas] o carro-chefe é a proposta pedagógica da escola (PPP). E o PDE é esse plano macro que tem mais características administrativas, mas trata também da missão, da visão de futuro da escola. Hoje se tem trabalhado muito, dentro da proposta do PDE, uma metodologia do FUNDESCOLA do MEC: tem as orientações, tem o material e algumas escolas tiveram uma formação específica com relação a sua construção.”

Há uma contradição clara no discurso da gestora da SEDUC: ao mesmo tempo em que ela defende que o PPP deva ser o “carro-chefe” do planejamento da escola, ela acaba subordinando-o ao PDE, visto que é através deste último que “a escola diz como é que ela vai viabilizar a sua proposta pedagógica”. Tal subsunção não parece ser considerada relevante, tanto que a experiência do PDE vem sendo estendida a outras escolas do Estado, como se pode extrair da fala da gestora:

“Então, a Secretaria de Educação tentou, através desta orientação dada a algumas escolas, disseminar para as outras escolas. Ele trata de questão de metas, de objetivos, descentralizando mais [o planejamento]. Tem uma comissão de elaboração do PDE e uma comissão de sistematização passa pela discussão com todos os segmentos [da escola] e depois essa equipe que sistematiza apresenta a escola como um todo.”

Embora esta orientação tenha sido repassada às escolas, na prática não há nada que “obrigue” a Secretaria, por sua vez, a cumprir as demandas financeiras das escolas oriundas do PDE, mas que não estejam ao mesmo tempo no projeto FUNDESCOLA:

“A Secretaria tem o conhecimento de todos os projetos, de todos os PDE e PPP das escolas, até para poder ter um norte para o acompanhamento pedagógico da escola. E tem o PDE coordenado pelo FUNDESCOLA, pelo MEC que prevê o quantitativo de recursos para que a escola desenvolva o respectivo plano. Para nós, não. Nós temos aqui na Secretaria o Projeto de Manutenção das Escolas (PME). Então a gente direciona as ações de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola...”

Há, portanto, uma orientação da SEDUC para que as escolas de Ensino Médio elaborem um PDE dentro da lógica do FUNDESCOLA, embora, obviamente, elas não façam parte do projeto FUNDESCOLA. Em tese, as demandas seriam atendidas pelo Projeto de Manutenção da Escola, a partir do que foi solicitado no PDE:

“Ultimamente a gente tem dado essa orientação. Porque algumas escolas nossas estão sendo contempladas dentro da política de construção do PDE com a orientação do FUNDESCOLA, pois estão participando deste projeto. Então se resolveu socializar, porque a nossa política é sempre voltada para envolver todas as escolas. (...) As escolas que têm coordenação direta do FUNDESCOLA recebem os recursos diretamente do Fundo e as demais do Projeto de Manutenção - PME. Isso não quer dizer que as do FUNDESCOLA também não recebem do Projeto de Manutenção. Elas apenas estão participando como se fosse assim de um laboratório junto ao FUNDESCOLA e ele não podia conveniar, no início, todas as escolas...”

Segundo a gestora da SEDUC a análise dos PDE tem revelado um fato surpreendente: muitas escolas têm apresentado no planejamento demandas de investimento na formação pedagógica dos professores e não somente de investimentos para a melhoria da infraestrutura da escola como supunha previamente a SEDUC:

“As escolas têm optado muito pela vertente pedagógica, pela formação de professores e tem a questão de recursos didáticos e pedagógicos: muitas escolas com estes recursos resolveram instalar, por exemplo, a sistemática de som que facilitasse a escola toda, que facilitasse a comunicação.”

A diretora do Liceu também ressalta as dificuldades de implantar a administração participativa no atual contexto das escolas de Ensino Médio cearense. Este seria um processo de formação de uma cultura política que por uma série de causas tende a ser lento e gradual:

“É uma conquista que tem que partir da escola. Os gestores têm que ter essa sensibilidade de que a comunidade não está acostumada com isso. Então a escola tem que buscar a fórmula, tem que convidar [a comunidade], chamar, ser muito persistente, não pode desistir.”

Ela dá o testemunho do próprio processo de participação que ela ajudou a construir no Liceu do Ceará, ressaltando o quanto é lenta a construção de tal processo:

“Você convida a primeira vez [porque] quer um pouco da comunidade. Eu vou desistir e tenho que insistir. Muita gente se admira porque o Liceu é uma escola só de Ensino Médio e tem encontro com pais, tem reuniões. (...) Porque tem essa visão de aluno do Ensino Médio que o pai não deve ir. Aluno de terceiro ano e o pai não vem aqui? Vem! Eu vejo assim, que esse trabalho com a comunidade é difícil, é muito lento...”

Indagada sobre a contribuição do PEMCE e das diretrizes da Reforma para a construção de um modelo de gestão mais participativa, a diretora mostrou-se evasiva, mas fez questão de destacar as dificuldades que aparecem na construção do novo modelo de gestão, o quanto essa participação depende da liderança da escola para se efetivar e criar com a comunidade uma sensação de pertencimento. Embora tenha ressaltado tais dificuldades, ela não ofereceu maiores sugestões para o aperfeiçoamento do modelo:

“É muito fácil no programa dizer: a escola tem que ser administrada juntamente com a comunidade. Mas depende da administração. A comunidade vai para a escola quando ela percebe que ela está interessada em ajudá-la. Todo pai quer uma melhor escola para seu filho. Ele (...) quer saber por que seu filho não veio para a escola, porque sumiu ou se está com um problema ou quando a escola decide que vai procurar uma forma de ajudar seu filho. Ou quando sabem que o aluno precisa é trabalhar, quando a escola busca uma forma de ajudar esse aluno, busca empresas de estágio, procura cursos na própria escola até para os pais desses alunos. Então eu vejo que a escola para trazer a comunidade não deve só chamar os pais só para reclamar. Os pais cobram, [gostam] quando a escola

organiza palestras, cursos, discute e estuda com eles as normas, pede opiniões. Eles se sentem parte da escola.”

A diretora destaca ainda que no caso do Liceu a comunidade em seu entorno já percebeu que ali se trata de uma escola diferenciada. Tal credibilidade pode estar motivando uma maior participação dos pais nas atividades da escola:

“O fato de o Liceu ser uma escola que tem toda uma estrutura diferente, dá pra eles uma maior segurança. Se eles querem os filhos aqui é porque vêem o esforço que a escola faz para ver o crescimento do filho. Então ele se dispõe a ajudar. Eu vejo que tem que ser feito mais pela escola, principalmente em relação à comunidade, como disponibilizar profissionais para realizar projetos que a escola, às vezes, deseja e não realiza porque não tem como.”

A diretora do Liceu também encara o surgimento do PDE como muita naturalidade. Não faz distinções entre o PPP e o PDE, preferindo descrever o processo de construção do planejamento em geral no Liceu e as táticas utilizadas pela direção para viabilizar a participação da comunidade:

“No caso do Liceu que só tem Ensino Médio, quando a gente realmente foi organizar o projeto da escola, a gente [priorizou] as ações que iríamos implementar na escola para fazer com que os alunos permanecessem. Nós tínhamos que oferecer atividades na escola, de forma que os alunos gostassem dela. E nós tínhamos a estrutura, porque todos os Liceus tem prédios com essa estrutura. Então, o que a gente realmente pensou, tanto no projeto pedagógico da escola e no PDE, foi organizar o material: a gente aplicou questionários, inquéritos com os alunos e fez alguns encontros com os pais e setores da comunidade”.

Ela detalha as estratégias utilizadas pela escola e que, na verdade, são as mesmas previstas no manual do PDE, como aquelas que foram, igualmente, utilizadas na construção do PPP, vendo, assim como a gestora da SEDUC, tais processos como semelhantes e complementares:

“Nós fizemos um estudo e começamos colocando a escola que se pensa e a escola que queremos. Como o Liceu era uma escola nova a gente pediu que eles colocassem a escola que temos e a que eles tinham há séculos. Então eles colocaram tudo que achavam e por incrível que pareça apareceu muita coisa ruim: apareceu a escola como desinteressante, desorganizada, um bocado de

coisa. No estudo que a gente continuou fazendo, pois foram vários dias, a gente pediu que fosse colocada a escola que eles gostariam de ter, a escola que queremos. Isso foi feito com todo os segmentos da escola e da comunidade: eles iam colocando e a gente ia fazendo um paralelo. Aquilo que eles achavam ruim na outra [escola], eles pediam para ser diferente nessa. Depois a gente decidiu o que podemos fazer para chegarmos a essa escola, para alcançarmos e eles começaram a optar. Essa questão dos laboratórios pesou muito. É incrível quando você fala com os alunos como eles colocam o funcionamento dos laboratórios, das bibliotecas e essa questão da escola ter cursos... Eles já pensam nisso, no lado prático.”

Embora a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional tenha sido o centro da atual Reforma do Ensino Médio, a necessidade de oferecer uma formação mais específica e imediata para o trabalho nas escolas de Ensino Médio aparece insistentemente na fala da diretora. Essa preocupação apareceu, inclusive, no processo de planejamento inicial do Liceu do Ceará. O fato de a escola estar situada no bairro mais populoso da cidade, região habitada predominantemente por pessoas pertencentes às classes populares e com altos índices de desemprego, parece exercer uma pressão especial sobre uma escola como o Liceu:

“Então há uma preparação realmente [para o trabalho]. Essa questão da informática... Porque até as empresas de estágio colocam primeiro que precisa ter no mínimo o básico. Então a gente realmente formou o projeto do Liceu com o que o pessoal pediu e tentou colocar assim: a gente ia lendo o material, demorou em fazer as sínteses e tudo, mas...”.

A diretora do Liceu destaca, por sua vez, que o PPP não é um projeto estático, mas que vai se modificando à medida que as demandas da comunidade vão se alterando. Na revisão do plano, estas mudanças são incorporadas, embora elas não impliquem em mudanças significativas na estrutura do plano. Tanto o PDE, quanto o PPP do Liceu foram elaborados no ano de sua fundação, portanto há quase seis anos:

“Esses projetos eles estão desde o início do Liceu e fomos só aperfeiçoando, aumentando e tudo. Hoje, a gente está criando essa questão do teatro, da dança, da música. Os alunos pediam muito que a escola oferecesse atividades mais interessantes, de lazer, essas coisas. A gente viu que era uma forma de tirar o aluno da rua e trazer para a escola. A gente vê que os professores que botam esses projetos trabalham essa questão da pesquisa e vêem essa questão da

simplicidade, da disciplina, do compromisso e começam a perceber que os alunos começam a mudar dentro da sala de aula.”

Dentre as várias ações previstas nos planos, a diretora dá um destaque especial àquelas que possibilitaram viabilizar uma relação de parceria entre a escola e empresas do bairro, ou que permitisse o aluno conciliar o estudo e o trabalho. Tais ações foram consideradas por ela como fundamentais para a permanência do aluno. Tal relevo parece apontar novamente para o problema da necessidade de profissionalização no patamar do Ensino Médio muito premente na realidade do Liceu:

“Outra coisa que a gente viu foram as parcerias. Conseguir que ao mesmo tempo os alunos tenham as aulas normais em sala e em outro turno tivesse a possibilidade de se preparar para algum outro tipo de profissão ou oportunidade de trabalho, a gente ia fazer com que o aluno permanecesse na escola e não desistisse. São os alunos trabalhadores: a gente viu que eles trabalhavam e perdiam muita aula. A gente fez a carteirinha deles e eles pedem para o empregador e, conforme o horário que ele sai do trabalho, ele entra na escola. Ele não é obrigado a estar no início da aula já que não pode...”

A diretora não questiona aqui a precariedade dessa solução, pois afinal porque a empresa não libera o funcionário, mesmo que parcialmente, durante o próprio horário da jornada de trabalho já que está tão interessada na formação de seus funcionários? Outra ação destacada pela diretora foi aquela que permitiu melhorar o nível de escolarização dos alunos que ingressavam no Liceu, um projeto de reforço:

“A gente viu que os alunos das primeiras séries que vêm de escolas de Ensino Fundamental chegavam à escola e os professores de imediato percebiam que eles não seguiriam a matéria de Ensino Médio, porque estavam muitos atrasados. A gente viu um projeto de reforço.”

Por fim a diretora destaca como o diferencial da escola o fato de que a administração não fica refém do PDE e tenta viabilizar as ações e as metas propostas mesmo sem a chegada os recursos da SEDUC:

“Você sabe que o PDE começou a ser organizado para o Ensino Fundamental, depois passou para a escola de Ensino Médio. Foi feito esse ano para o Ensino Médio e a gente mandou e até agora a gente não recebeu o resultado dele. Mas a gente não pára. A gente tinha feito o PDE geral da escola, onde a gente

organizou esses estudos. Então a escola [não] ficou esperando que viesse alguma verba, a gente procurou realizar as ações que a gente tinha botado lá.”

A reflexão do diretor do Colégio Adauto acerca da gestão participativa e dos novos instrumentos de planejamento e gestão que vêm sendo aplicados à escola, como a introdução do PDE do FUNDESCOLA, procura situar estes instrumentos dentro de um contexto mais amplo:

“A gente conhece algumas ações: o Projeto Alvorada, o PDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola. Aqui nós temos muito pouco porque nós não trabalhamos com o PDE, mas só com o Projeto Alvorada. E o PDE não é uma coisa que vem do PEMCE, mas do FUNDESCOLA e foi estendido como uma lógica também para as escolas de Ensino Médio. (...) É um documento que se faz, mas as metas que a gente propõe nunca são executadas por nós. O PDE demanda financiamentos, mas eles não vêm. Nós estamos aqui há cinco anos e todo ano fazemos o PDE, mas nada recebemos. Para o Ensino Fundamental as escolas que conseguiram, recebem...”

Instado se a SEDUC não realizava os investimentos solicitados através do PDE com os recursos do Projeto de Manutenção da Escola (PME), conforme afirmara a gestora do Ensino Médio na SEDUC, ele descreve uma realidade bem diferente:

“Até o ano passado, no final do governo estadual que findou, o [PME] foi ativo, pelo menos assim periodicamente ele vinha a ser contemplado. Agora esse projeto é antigo. Eu estou na escola desde 87 e não existia FUNDESCOLA e o governo não investia. É uma coisa mais antiga. Porque os recursos... Tem que ter muita responsabilidade. E aí eles decidiram [liberar recursos] a mais para as substituições. Por exemplo, estávamos precisando da construção de uma rampa para dar acesso aos deficientes. Nós fizemos esse trabalho, mas não é uma coisa direta. Dos projetos que nós mandamos para essas construções, para esses investimentos na área de construção de refeitórios, da quadra coberta, até agora não chegou nada.”

O diretor do Adauto se queixa que há mais de quatro anos a escola vem esperando um retorno da SEDUC com relação às demandas de investimentos do colégio, no entanto tais investimentos são sempre adiados. Estes investimentos deveriam ser, em tese, urgentes

tendo em vista que a estrutura da escola é muito antiga e foi planejada para atender ao ensino profissionalizante:

“Desde 99, quando nós assumimos, a primeira coisa que nós fizemos aqui foi um projeto para a ampliação de uma quadra e a construção de um auditório, porque nossa escola foi construída na época do alto tecnicismo e naquele tempo não se trabalhava com reunir pessoas para pensar. Na época da ditadura militar, construíram essa escola. (...) Essa escola era a terceira de Fortaleza em cursos profissionalizantes e a estrutura dela [foi feita para isso]. A gente pensou noutra estrutura para receber os pais e a comunidade.”

A citava questão do debate visava estabelecer uma ponte entre a dimensão do financiamento e da gestão do Ensino Médio. De fato, trata-se de uma questão que instiga uma reflexão sobre os próprios fins do Ensino Médio. A questão, em síntese, pode ser resumida na seguinte preocupação: porque o estado deve financiar o Ensino Médio? Qual o papel desse patamar de ensino no desenvolvimento do país e de um estado como o Ceará?

Em sua argumentação central, a gestora do Ensino Médio na SEDUC foge completamente da especificidade do foco da pergunta e opta por analisar a importância do Ensino Médio num contexto mais amplo. Em primeiro lugar, considerando implicitamente como natural a separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o primeiro como preparação ou pré-condição do segundo, a professora parece ver exatamente neste ponto a grande virtude do modelo atual. A separação possibilita formar, segundo ela, diferentes identidades, de modo a evitar uma “indesejável sobreposição” de identificações em tipos de educação tão “diferentes”. No entanto, a maior virtude parece decorrer do fato de que a fórmula encontrada pelo governo brasileiro possibilita oferecer respostas aos novos desafios do mercado de trabalho e da formação de competências. Para a professora, o acesso a tais competências básicas é importante não só para o desenvolvimento do país ou do Ceará, mas para o próprio sucesso profissional do aluno, para sua felicidade pessoal e a pré-condição para isso é um Ensino Médio de qualidade:

“Hoje a Educação Profissional foi dissociada do Ensino Médio até para que cada uma tenha sua identidade (...) e uma não se sobreponha à outra. Mas elas estão casadas no ensino técnico: nenhum cidadão poderá ter este nível profissional sem ter a escolaridade do nível médio: as duas coisas andam juntas, a formação profissional não prescinde da formação geral, das competências amplas. Um

técnico em informática precisa dominar a língua materna e outras linguagens, (...) ter poder de argumentação, de crítica, iniciativa, capacidade de cooperação e de trabalho em grupo. Há certas competências básicas que o aluno egresso do Ensino Médio deverá desenvolver e aí tem que ter um Ensino Médio de qualidade. Porque sem elas o cidadão não vai conseguir se sair bem no mundo trabalho e enquanto cidadão ter sucesso na vida, em busca da própria felicidade de um ser que compreende o mundo e que se compreende como agente de transformação desse mundo.”

É no mínimo surpreendente que seja exatamente o Ensino Médio o patamar de educação que vai garantir aos sujeitos sociais seu sucesso pessoal e mais do que isso, a capacidade de compreender o mundo e transformá-lo, bastando para tal fim um Ensino Médio de qualidade. Não estaria a gestora da SEDUC exagerando o papel do Ensino Médio?

Já para a Diretora do Liceu, o papel da escola que administra é muito importante, em especial, por se tratar de uma escola da periferia, localizada em uma área muito pobre e repleta de riscos sociais para a população adolescente. Ela entende que a função primordial da escola é resgatar a auto-estima destes jovens, na medida em que a escola oferece oportunidades não só em termos de acesso à educação formal, mas propicia também chances para que o aluno se engaje em outras atividades complementares.

“É muito importante. Temos alguns alunos que ainda irão fazer 14 anos e esses meninos vêem um futuro melhor. Um trabalho muito importante da escola do Ensino Médio está na elevação da auto-estima do aluno. Uma escola como o Liceu, num bairro de periferia como esse, uma aérea de risco, não oferece só aquela aula lá da salinha, mas outras opções. A gente faz com que esses alunos acreditem, saiam da rua e [não] (...) se envolvam com coisas que podem destruir a vida deles”.

Ela reconhece, porém, os limites da escola no exercício do seu papel social, mas volta a destacar que a possibilidade do aluno ter acesso a outras atividades científicas, artísticas e sociais é um diferencial fundamental da sua escola, tanto para os alunos como para a própria comunidade, que acaba se beneficiando destas atividades:

“Não vou dizer que a gente vai resolver os problemas, mas a gente sabe que o Liceu para a comunidade é um pólo de lazer, de cultura, de tudo que eles não têm, uma referência que vai fazer com que a comunidade cresça, que o aluno tenha um futuro melhor, que contribuam com o próprio bairro. (...) As

informações e conhecimentos que eles aprendem aqui, eles repassam e ajudam a família e a própria comunidade”.

Ela exemplifica este envolvimento dos alunos com a comunidade sublinhando o projeto do meio ambiente, recentemente desenvolvido na escola. Segundo a gestora, o envolvimento dos alunos com tais projetos produzem uma visão mais respeitosa da comunidade com relação a estes jovens. Neste sentido, a escola estaria cumprindo, assim, seu papel de fornecer uma educação mais ampla que inclui valores e princípios éticos e não somente conhecimentos e habilidades.

“Como nessa época está tendo muita doença, os alunos organizaram *folders* com informação sobre dengue, leptospirose e foram nas casas informar à comunidade. Eles passam a ser vistos de uma forma diferente, a serem respeitados, vistos como cidadãos, como pessoas. Num bairro pobre de periferia existe aquela coisa da marginalidade, [daí] a importância do Ensino Médio nessa questão da formação do aluno, de trabalhar valores e princípios que estavam bastante esquecidos.”

O envolvimento com estes projetos permite, por sua vez, até mesmo a descoberta de novas oportunidades profissionais. Esta constatação recolocou no contexto da discussão, neste momento, a questão do papel do Ensino Médio, especialmente quando se tem em mente a realidade das escolas da periferia e das cidades mais pobres do Ceará. A abertura oferecida pela Reforma, constata a professora, possibilitou ampliar o leque de oportunidades para os alunos, mesmo que eles não cheguem à universidade. Seria a terminalidade por “linhas tortas”, já que o Ensino Médio “abandonou”, na prática, qualquer conexão mais estreita com a Educação Profissional ?

“[Há] a questão também de ter mais oportunidade para o mercado de trabalho. Mesmo que o aluno [não] chegue à universidade, ele pode ingressar no mercado de trabalho de outras formas, mesmo que não busque só isso. Tem alunos aqui, pois a gente trabalha muito as artes plásticas, que pintam e vendem quadros. Eles têm uma forma de ganhar algum dinheiro e sobreviver de forma honesta, mesmo que ele não chegue à universidade. Tem alunos no grupo de teatro que (...) trabalham com o pessoal do [Teatro] José de Alencar. São novos horizontes para eles e essa abertura da nova proposta do Ensino Médio ampliou muito essa questão do futuro. (...) Ele já tem essa consciência maior, de que ele pode buscar, organizar a própria a vida sem esperar que chegue à universidade. Porque é

aquela coisa do profissional, quando as pessoas se formavam (...) só sabia fazer aquilo, não podia fazer mais nada.”

A partir deste momento, o debate ficou mais focado na dimensão das estratégias de financiamento utilizadas pela Reforma. A primeira questão de debate envolvendo a área de financiamento (nona questão da área de gestão e financiamento) tinha como objetivo recolher uma avaliação, em termos de diagnóstico, da realidade financeira da escola de Ensino Médio. Em termos sintéticos, o questionamento indagava basicamente ao gestor do Ensino Médio da SEDUC sobre a quantidade e a qualidade da gestão dos recursos que chegam efetivamente à escola de Ensino Médio: estes recursos são suficientes? Independentemente disso, há desperdício de recursos na escola de Ensino Médio?

Para a gestora da SEDUC, a descentralização financeira trouxe muitos ganhos para a escola, no entanto o modelo precisa ser aperfeiçoado. O principal problema seria a falta de definição de uma fonte de recursos específica para o Ensino Médio que permitisse que a escola fosse contemplada com vários programas federais que atualmente beneficiam apenas o Ensino Fundamental. Ela reconhece que os recursos são insuficientes, mas que os desperdícios foram eliminados pelo novo modelo de gestão que descentralizou a decisão referente ao uso dos recursos para o seio da escola.

“Com a descentralização dos recursos nós ganhamos muito, pois hoje os recursos são gerenciados pelo núcleo gestor com o conselho escolar. Eu penso que precisamos ampliar a fonte financiadora e garantir para o Ensino Médio uma fonte de financiamento definitiva, definida, clara, assegurada, até para o gestor se programar: que período vai receber [recursos] para manutenção e para a merenda escolar. O aluno do Ensino Médio precisa também participar do programa nacional de livro didático (PNLD). Hoje nós não temos desperdício, porque com a descentralização o gestor discute com o conselho escolar as prioridades e tem o PDE como norte e um PPP que expressa a cara da escola, aonde ela quer chegar e o que ela quer construir. Mas os recursos ainda não são suficientes para a escola de Ensino Médio.”

O modelo de descentralização precisa, no entanto, estar colado à capacitação dos gestores, entende a professora. Percebe-se aqui claramente, que o modelo de gestão é, de fato o grande pilar da Reforma e que a dimensão do financiamento está a ele subordinado:

“A gente pode e deve, porque esse assunto é muito novo, desenvolver todo um programa de qualificação para os gestores como o PROGESTÃO, para que se especializem no ato de gerenciar os recursos, pois a descentralização não significa abandono. Pelo contrário, quanto mais você descentraliza, mais tem que fortalecer na assessoria, no acompanhamento. O PROGESTÃO (...) é um programa amplo e todos os gestores do Estado e das redes municipais estão participando. É um programa que está acontecendo no nível de especialização e trabalha, inclusive, a questão de como administrar os recursos.”

A gestora da SEDUC, no entanto, não faz maiores considerações sobre os fundamentos inerentes a todo processo de descentralização, em termos de seus limites e possibilidades. Pois todo processo de descentralização não elimina, evidentemente, a esfera central e os importantes controles que o sistema permanece exercendo para garantir a eficiência do novo modelo de gestão, assim como uma visão do todo, de coerência sistêmica, impossível na perspectiva das unidades descentralizadas. Obviamente que todo processo de descentralização envolve riscos e resistências entre os quais se destacam a fragmentação e excessiva heterogeneidade dos processos descentralizados, além das necessárias delimitações de poder. Embora se escuse de maiores considerações teóricas acerca da descentralização administrativa, a gestora da SEDUC entende que o processo precisa avançar:

“A Secretaria hoje tem consciência de que precisa avançar mais, porque nós crescemos de uma forma que eu acho que assustou. Crescemos muito mais em termos de matrícula de Ensino Médio do que o próprio Brasil. (...) Há uma perspectiva de que se ela continuar assim até 2006, teremos uma explosão mesmo. Nós estamos com 98% de crianças de 7 a 14 anos na escola e elas, com certeza, esse é o nosso trabalho, [devem] permanecer com sucesso e prosseguir e concluir o Ensino Médio e terem sucesso também no ensino superior. A Secretaria reconhece que precisa reforçar esse trabalho de acompanhamento e estar mais próxima das escolas, melhorar a assessoria. (...) Não dá mais para recuar na questão da descentralização, que foi um avanço magnífico. Então agora é um passo de aprimoramento...”

A décima questão debatida tinha como objetivo dimensionar os efeitos das diretrizes financeiras emanadas da Reforma sobre a realidade da escola. Em outras palavras: o que a Reforma fez para melhorar a realidade financeira da escola de Ensino Médio? A melhora

dos gastos gerou, por sua vez, reflexos positivos e melhorias nos indicadores de eficiência, de produtividade e de qualidade da escola?

Para a gestora do Ensino Médio da SEDUC, o financiamento do Ensino Médio deve ser pensado num contexto mais amplo em que várias ações estão interligadas e têm repercussão sobre esta dimensão. A primeira delas diz respeito ao processo de municipalização do Ensino Fundamental que vem sendo implementada pelo governo estadual há vários anos. Este processo estaria intimamente sintonizado com a divisão de responsabilidade estabelecido pela LDB, de 1996, que coloca o Ensino Fundamental como tarefa prioritária dos municípios e o Ensino Médio como tarefa dos Estados (embora, na prática, só haja recursos através do FUNDEF para a universalização do Ensino Fundamental, que é obrigatória, pois o Ensino Médio está ainda em processo de progressiva universalização e obrigatoriedade); a segunda delas seria o próprio FUNDEF que mudou a dinâmica do financiamento do Ensino Fundamental, com claras repercussões sobre o Ensino Médio e a própria municipalização. Embora não tenha garantido uma fonte de financiamento permanente para o Ensino Médio, coube à Reforma o papel de chamar a atenção da sociedade para este importante problema estrutural do ensino brasileiro que vem se arrastando a longo tempo sem nenhuma solução, conforme destaca a professora:

“Eu colocaria que não só a Reforma, mas outros aspectos contribuíram para a melhoria na questão do financiamento. Por exemplo, a municipalização do Ensino Fundamental e a estadualização do Ensino Médio. O próprio FUNDEF que trouxe essa preocupação por parte dos governantes: eu assumo a competência de oferecer o Ensino Médio se eu entrar no bolo do FUNDEF. E a Reforma é o forte, porque ela chamou atenção para uma problemática que vinha ao longo do tempo se arrastando que é a questão do financiamento do Ensino Médio, que é uma etapa da educação básica. Então, houve essa ida dos governantes dos Estados ao MEC e foi criado o Projeto Alvorada.”

A gestora da SEDUC passa a descrever, então, o processo de criação do Projeto Alvorada, destacando que foi exatamente este projeto que permitiu a liberação de recursos para o Ensino Médio cearense, substituindo temporariamente os recursos previstos no convênio entre o MEC, o BID e a SEDUC que só começaram a ser liberados no final de 2002, pois as negociações com relação à contrapartida do Ceará para o empréstimo do BID

paralisaram o processo de liberação dos recursos prevista para ser iniciado ainda no ano 2000:

“[O Projeto Alvorada] foi pensado no início para todos os Estados, mas como a União já tinha um grande projeto para expansão e melhoria do Ensino Médio no Brasil com recurso do BID, o Escola Jovem, o MEC priorizou os três Estados do Brasil de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como forma de elevá-lo. Em compensação caberia a estes estados investir na expansão e melhoria do Ensino Médio, como uma espécie de contrapartida ao que o Estado investe no FUNDEF. Então o Estado que repassa mais para o FUNDEF receberia mais para o Ensino Médio. Esses recursos chegaram ao Estado no primeiro convênio assinado no final de 2000 e o primeiro ano (...) de execução foi 2001 e a previsão dele é para ser executado em três anos. Foram recursos muito maiores para o Ceará do que ele estava prevendo e se planejado para receber com o financiamento do BID. No ano de 2000, os recursos foram de 30 milhões; em 2001, 74 milhões e em 2002, 74 milhões.”

Na verdade, o Projeto Alvorada, foi totalmente custeado pela União como forma de compensação pelas perdas estaduais com o FUNDEF, pois a maior parte das unidades da federação tem sido prejudicada pelo governo federal que vem reajustando o valor base aluno/ano com índice de correção abaixo daquele previsto na lei do FUNDEF (artigo sexto, da Lei 9.424, de 1996). De fato quanto mais o estado depende do FUNDEF maior é este prejuízo¹⁰⁹. Não se trata, assim, de uma contrapartida para os estados que mais investem no FUNDEF, mas para os estados que tiveram as maiores perdas, exatamente por serem os mais dependentes daquele Fundo.

Na perspectiva da gestora da SEDUC os recursos advindos do Projeto Alvorada foram bem mais generosos do que aqueles previstos no PEMCE, ou seja, no convênio com o MEC e o BID, de cerca de trinta milhões de dólares americanos ou cerca de R\$ 87 milhões de reais a valores de hoje, incluindo a contrapartida do Estado do Ceará: “*o total do projeto Escola Jovem, que é o que inicialmente foi pensado para financiar o PEMCE, foi só uma parcela do Projeto Alvorada*”, ressalta a gestora da SEDUC.

¹⁰⁹ Dentre os dezessete estados prejudicados, o Ceará é o quarto estado com maior prejuízo. Segundo cálculos do Conselho Nacional de Secretários da Educação - CONSED, tal prejuízo chega R\$ 1,315 bilhões de reais de 1998 a 2002. Para maiores detalhes consultar a página da assessora técnica do Partido dos Trabalhadores, Maria José R. Lima. Disponível em: < <http://www.pt.org.br/assessor/FundefEvolucaoAluno.doc.>>. Acesso em 11.04.04.

Mesmo que não se considere aqui a imprecisão dos dados da gestora do Ensino Médio da SEDUC, visto que o total de recursos do Projeto Alvorada liberados para o Ceará foi da ordem de R\$ 178 milhões de reais, e nenhuma parcela alcançou o valor do convênio do BID de cerca de R\$ 87 milhões de reais, do ponto do Estado do Ceará seu raciocínio faz sentido, visto que os recursos do Projeto Alvorada eram sem a contrapartida estadual, o que não se verifica no convênio do BID em que só cerca de cinquenta por cento dos recursos viriam do BID (cerca de R\$ 44 milhões de reais). No entanto, os recursos do Projeto Alvorada estão muito longe ainda de reparar as perdas do Estado do Ceará com o FUNDEF, pois tais recursos liberados para o Ensino Médio representam apenas 13,5% destas perdas calculadas até 2002 em mais de R\$ 1,3 bilhões de reais, fato que não é ressaltado pela gestora da SEDUC. De qualquer modo, em tese o verdadeiro beneficiário das perdas deveria ser o Ensino Fundamental e não o Ensino Médio. É importante destacar, no entanto, que os recursos do Projeto Alvorada foram importantes para complementar os escassos investimentos previstos no convênio MEC/BID/SEDUC que só contemplou em um terço a demanda original de recursos do PEMCE. Como detalha a professora, embora atrasada, a liberação de recursos do BID só começou a ocorrer de fato em 2002, mesmo assim com uma liberação pouco expressiva de recursos:

“O projeto Escola Jovem é um projeto do BID e nós não somos diretamente os assinantes do empréstimo, mas é o MEC o intermediário do empréstimo com o BID e repassa para os Estados sob o compromisso de cada um assumir uma contrapartida. Nós tivemos uma dificuldade em assinar o primeiro convênio com a União por conta da contrapartida. Porque nós investimos muito no Ensino Fundamental e atendemos muito o fundamental pelo menos de quinta a oitava série, pois, só municipalizamos de primeira a quarta série. Nós apresentamos como contrapartida para o MEC/BID a construção dos Liceus, escolas novas de Ensino Médio, que era a nossa necessidade. Porém o BID, de início, ficou avaliando essa questão, o que atrasou a vinda do financiamento previsto desde 1998. Nós estávamos em 2001 e não tínhamos assinado um convênio por causa da discussão da contrapartida. Por fim, eles não aceitaram que a nossa contrapartida fosse só na construção de escolas. Já o Alvorada, foi sem contrapartida. Era um recurso transferido para o Estado a fundo perdido, que entrou no cofre do Estado e o Projeto Escola Jovem aceitou como contrapartida. Então a gente avançou no primeiro convênio da Escola Jovem. De fato, a gente só assinou o primeiro convênio em dezembro de 2001 e a gente já estava com o recurso do Alvorada desde o começo de 2001. Então o Alvorada foi, de fato,

uma alvorada. Um alvorecer no Ceará e para o Ensino Médio. Só em 2002 começaram a sair os recursos do BID: um convênio de um milhão e setenta e quatro mil reais e estamos com outro convênio de quase três milhões já quase assinado.”

As duas últimas questões levantadas para o debate (décima primeira e décima segunda questões) apontaram mais para o futuro do financiamento do Ensino Médio, para as sugestões que, na análise da gestora do Ensino Médio da SEDUC, pudessem resultar no aperfeiçoamento e na melhoria do atual modelo de financiamento deste patamar de ensino. Partindo-se da premissa de que o modelo da Reforma contém uma proposta de financiamento ainda provisória e considerando-se as dificuldades de implantação do atual modelo, a décima primeira questão tinha como objetivo direto recolher, a partir da experiência de educadora da entrevistada, propostas concretas para o financiamento futuro do Ensino Médio cearense. Já a última questão levantada no debate buscava traduzir estas sugestões e propostas em números, a partir da definição de um valor básico capaz de dimensionar o custo com o aluno do Ensino Médio.

A gestora da SEDUC considera que um caminho para o financiamento do Ensino Médio seria apoiar a proposta que vem tramitando junto ao Congresso Nacional e ao MEC de transformar o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) em FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico), o que incluiria todo o ensino básico. No entanto, ele vê com algumas ressalvas o atual projeto:

“Há uma proposta tramitando para que o FUNDEF seja transformado em FUNDEB. Se ele for transformado em FUNDEB, ele contempla desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, que é toda a Educação Básica. Então nós estaríamos contemplados. Mas há uma questão que precisa ser muito bem discutida, porque não é só uma questão de dividir o que se tem, (...) mas de refazer os cálculos porque a gente sabe que o custo do aluno do Ensino Médio é muito maior do que do Ensino Fundamental.”

Ela complementa, então, sua análise propondo a criação de um fundo para o Ensino Médio que pudesse ter os moldes do FUNDEF, mas que considerasse as especificidades do aluno do Ensino Médio, inclusive com um cálculo diferenciado para este patamar de ensino. Em nenhum momento, porém a gestora destaca que uma mudança desta ordem pode envolver a votação de uma emenda à constituição tornando o Ensino Médio uma obrigação das

unidades federativas estaduais. Pois qual força teria esse fundo se ele não se constituir como uma obrigação dos Estados e, portanto, com uma fonte definida de receitas para o cumprimento de uma obrigação do poder público?

“[Sugerimos a criação de] um fundo de desenvolvimento para o Ensino Médio, não necessariamente um FUNDEB. Pode até ser o FUNDEB, desde que tenha esta reavaliação de cálculo, porque um fundo de desenvolvimento para o Ensino Médio teria uma base de cálculo própria como houve para o Ensino Fundamental e, assim, nós teríamos nossa causa sendo atendida. Dos recursos que devem ser aplicados pelo Estado na educação, dos 25%, 15% estão regulamentados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio está no bolo dos 10%. Mas como não há uma regulamentação, não se especifica quanto dentre esses 10% deve ser aplicado no Ensino Médio, pois nosso Estado também executa o ensino superior e a Educação Profissionalizante que estão dentro do bolo dos 10%. Essa regulamentação, de fato, se faz necessária para o financiamento do Ensino Médio”.

Segundo a gestora da SEDUC, até agora todos os programas criados pelo governo para apoiar a educação estão totalmente voltados para o Ensino Fundamental e só indiretamente beneficiam o Ensino Médio:

“O próprio FNDE que é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é para o Ensino Fundamental e o programa de merenda escolar também. Os recursos desse programa, [assim como] os recursos de Programa Nacional do Livro Didático - PNLD são para o Ensino Fundamental. Quer dizer, então, que de fato o Ensino Médio se ressentir de uma política [própria].”

Embora perceba essa necessidade específica do Ensino Médio, a gestora da SEDUC não sabe precisar um valor básico capaz de dimensionar o custo anual com o aluno do Ensino Médio. Ela calcula, grosso modo, que como o valor por aluno do FUNDEF estaria em torno de quatrocentos reais, caberia ao Ensino Médio um valor pelo menos em dobro (oitocentos reais), mas não oferece argumentos concretos para embasar este cálculo:

“[O custo do aluno do Ensino Fundamental] está perto de quatrocentos reais e o Ensino Médio [deveria ser] o dobro disso. Porque, de fato, se a gente for contemplar [o Ensino Médio] com todos os programas que a gente vê como necessários... Porque não dá para a gente entender que dois alunos, eu gosto de repetir isso, são irmãos, saem da mesma casa, um tem 14 anos e faz a 8ª série, o outro tem 15 anos e faz o 1º ano do Ensino Médio e um tem direito a transporte

escolar, à merenda escolar, ao livro didático e o outro não tem e eles vêm da mesma realidade social. Quer dizer, então isso é irracional pedagogicamente, humanamente”.

Em tese, os custos com o aluno do Ensino Médio são mais caros visto que, à medida que vai se aproximando da Universidade, o ensino vai ficando mais complexo, fato que reflete, inclusive, no número de disciplinas que o aluno tem que cursar. Este fato amplia a necessidade de materiais didáticos, de livros, além de implicar num quadro maior de professores e de uma infra-estrutura física específica da escola para atender este patamar de ensino. No entanto, é exatamente neste momento que o estado se omite, prejudicando a continuidade dos estudos da população que depende da escola pública, argumenta a gestora da SEDUC:

“É como se ele estivesse sendo penalizado. O aluno do Ensino Médio só na base nacional comum, ele tem doze disciplinas que é o nacionalmente exigido. São doze disciplinas e dentro das três áreas na parte diversificada, para atender às realidades. Quer dizer, depende da escola, porque essa parte ela é opcional por escola e a legislação só trata da obrigatoriedade de uma língua estrangeira na parte diversificada. Então se a gente colocar mais três ou quatro disciplinas, então a gente vai para dezesseis disciplinas no currículo do Ensino Médio, com todas as suas especialidades, suas necessidades de pesquisa, de professores etc.”

Após esse longo e instigante debate com alguns gestores do Ensino Médio cearense, é possível destacar várias questões relevantes que emergem de suas falas. Em primeiro lugar, é importante realçar que embora o novo modelo já seja uma realidade nas escolas de Ensino Médio cearenses, os pressupostos e a lógica do modelo, cujo arcabouço operacional é o PDE, não são, de fato, questionados pelos gestores. Ao contrário, os sujeitos diretamente envolvidos no processo não parecem se aperceber da contradição que se sobressai do discurso por eles emitido: na fala dos gestores a função social da escola, sua qualidade social e o respeito às diferenças e aos sentimentos das pessoas tornam este lugar imune a qualquer tentativa de levar a lógica empresarial ao espaço escolar. No entanto, as práticas técnico-gerenciais inerentes ao PDE são bem aceitas e nem sequer é questionada a sutil subsunção do PPP ao PDE.

Merece destaque, igualmente, a notória desarticulação entre a escola e as instâncias de gerenciamento do sistema como os CREDE e a SEDUC. As escolas reconhecem que o

processo de descentralização administrativa permitiu eliminar uma série de desperdícios e entraves burocráticos, no entanto elas ressaltam, com razão, que o processo só pode funcionar adequadamente se as escolas forem acompanhadas e assessoradas pelos órgãos centrais. Aliás, estes são problemas fundamentais em muitos processos de descentralização administrativa e de poder: a delimitação dos papéis e a nova distribuição de responsabilidades; a compatibilização das rotinas e das atividades descentralizadas com aquelas realizadas pelas instâncias centrais; e, principalmente, a superação pelos órgãos centrais da visão de que a outorga da autonomia permitirá que a escola passe a andar, “como num passe de mágica”, com as próprias pernas.

É, de fato, surpreendente constatar que enquanto o Estado do Ceará alardeava “aos quatro ventos” o processo de redemocratização da escola garantido pelo modelo participativo de gestão, a elaboração do documento que iria guiar o futuro do Ensino Médio cearense, o PEMCE, foi feito sem a participação direta das escolas e até dos órgãos descentralizados como os CREDE. Aliás, nem mesmo um trabalho sistemático de discussão e repasse dessas diretrizes para as unidades escolares foi desenvolvido pela SEDUC, como se constata pelo notório desconhecimento da escola de muitas dessas diretrizes.

A realidade de penúria financeira das escolas de Ensino Médio cearenses, por sua vez, demonstra claramente os limites da autonomia escolar, desvelando, na prática, a contradição básica entre o discurso da descentralização e participação e a sua realidade efetiva. Pois, a descentralização, sem que sejam efetivados recursos financeiros e acompanhamento sistêmico, torna o processo um “faz de conta”, servindo, na verdade, a fins ideológicos. Aliás, na questão do financiamento do Ensino Médio não se consegue inferir a partir do discurso dos gestores entrevistados uma crítica mais efetiva à lógica que tem imperado nesse financiamento: o empréstimo internacional. Por sua vez, a criação de um fundo como o FUNDEB para financiar o Ensino Médio é vista como uma solução conveniente, sem maiores questionamentos dos gestores.

Por fim, com relação ao desafio que representa o novo modelo de gestão para o corpo diretivo das escolas, os alunos e a comunidade escolar, é possível se constatar aqui também um discurso eivado de contradições: se por um lado os gestores percebem que o processo poderá permitir a superação da cultura autoritária da direção das escolas, por outro lado, nem a comunidade, nem os jovens estão ainda preparados para a cultura da participação.

Os jovens porque foram “proibidos” durante muitos anos de exercerem sua autonomia e criticidade e a comunidade porque herdeira de uma crônica carência de educação formal e política. Aliás, percebe-se entre os gestores um discurso que vai do mais arrebatado otimismo pedagógico, a ponto de visualizar no Ensino Médio a educação que permitirá ao jovem transformar o mundo, até um discurso mais “pé no chão” que destaca a importância do Ensino Médio até mesmo para melhorar a auto-estima dos jovens da periferia das nossas cidades.

CAPÍTULO IV: A REFORMA PELO CURRÍCULO

Ao lançar os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em setembro de 1999, o Ministro da Educação, Paulo Renato, em carta ao professor, que introduz os documentos veiculados, ancora sua fala em dois argumentos centrais: o Ministério vem fazendo um grande esforço para transformar o sistema educacional, expandindo-o e melhorando sua qualidade, com o objetivo de fazer frente a um mundo em constantes mudanças; por esse motivo, o Ministério propõe "um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculo com os diversos contextos de vida dos alunos". O conceito de competência está no centro não só do novo currículo para o Ensino Médio, mas aponta para uma política de competitividade, de desenvolvimento de pessoas capazes de enfrentar e se adaptar a um mundo em constante mudança.

4.1. A chave do saber: o modelo de competências como a base da reforma ou um exame crítico do *novo* paradigma educacional concebido pela ONU¹¹⁰

A Conferência Mundial ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em torno do tema *Educação para Todos*, representou, reconhecidamente, um marco no pensamento educacional contemporâneo. Essa Conferência, organizada pela Organização das Nações Unidas - ONU, através de alguns de seus principais organismos - UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial - contou com a participação de mais de 150 países. Após o evento e ao longo de quase quatro anos, um grupo de notáveis pensadores da área de educação, constituído como a *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, sob os auspícios da UNESCO e presidida pelo político francês Jacques Delors, elaborou o Relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*, o qual busca traduzir os princípios pedagógicos, bem como especificar os problemas e soluções apontadas naquela Conferência. Particularmente, no capítulo quatro da segunda parte, intitulado *Princípios: os Quatro Pilares da Educação*, a Comissão aponta as bases e os fundamentos que devem guiar a pedagogia que responderá adequadamente aos desafios do século XXI.

¹¹⁰ A seção 4.1 foi publicada no segundo semestre de 2003, edição de lançamento, em colaboração com a professora Susana Jimenez. Para maiores detalhes ver JIMENEZ & RABELO (2003).

As importantes mudanças econômicas, políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial fazem parte do contexto que justifica, em tese, essa nova pedagogia e as reformas educacionais a ela inerentes. Segundo a Comissão, dois problemas centrais marcariam globalmente os processos educacionais: a hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos do saber em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano; e o apego a um modelo de formação ultrapassado baseado no aprendizado de conteúdos e habilidades mais ou menos estáveis vinculados a uma determinada qualificação ou profissão. Em outras palavras, a educação atual enfatizaria excessivamente a teoria, o conteúdo, a informação (o aprender a conhecer) e/ou a prática, ou seja, as habilidades e os saberes necessários à operacionalização de tarefas (o aprender a fazer). O plano das relações que os homens estabelecem entre si (o aprender a conviver); dos valores e das atitudes (o aprender a ser) seria sonoramente ignorado pela educação tradicional e “científica” de hoje.

No entanto, proclamam os especialistas da ONU, o contexto atual está prenhe do contexto futuro. Assim, o final do século vinte já conteria as sementes do século vinte e um que, naquele momento, se anunciava: uma sociedade dominada pelos grandiosos avanços no campo do conhecimento e da comunicação e, por isso mesmo, denominada sociedade do conhecimento ou da informação, em que o saber teórico deverá articular-se intimamente ao saber prático e às demais dimensões do ser humano. De fato, conforme a ONU, a sociedade do conhecimento seria a decorrência direta das importantes mudanças ocorridas na forma de produção das riquezas, no desenvolvimento atual da ciência e das relações sociais e políticas (aí incluído o papel do estado, das instituições e dos sujeitos na organização dessa sociedade). Para fazer frente a um mundo em constante mudança, a educação passaria a ser contínua. Para habilitar o trabalhador, nesse novo cenário, elege-se o modelo das competências, tido como mais dinâmico, abrangente e complexo que os esquemas até então vigentes. O processo de aprendizagem passa a ter como objetivo dotar o aluno de estruturas de pensamento que deverão emergir para substituir o acúmulo quantitativo de informações. Caberá ao sujeito desenvolver-se como totalidade sistêmica e como um leitor crítico do real, única forma de ajustar-se ao mundo globalizado em que as informações são cada vez mais padronizadas e efêmeras.

Segundo os teóricos da Comissão, nesse novo contexto, a educação funcionaria como uma bússola, uma ferramenta privilegiada para nortear a transmissão do saber em geral

(informações, conteúdos, experiências) e do saber-fazer evolutivo, base das competências futuras, aquelas que permitirão ao sujeito adaptar-se à nova civilização cognitiva que celeremente se instala entre nós.

Em sintonia com as mais modernas teorias de aprendizagem, o modelo de competências apontaria não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender: mais do que a apreensão de informações ou da aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de afetos e desejos. Paradigma da escola rogeriana¹¹¹ em educação e mesmo das escolas interacionistas inspiradas, por vezes indiscriminadamente, em Piaget, Vygotsky ou Paulo Freire, o aprender a aprender, que sintetizaria as quatro grandes dimensões da aprendizagem, implicará em reformas profundas no sistema educacional, na realidade da escola e da relação entre o professor e o aluno.

Esse modelo, denominado por nós de CHAVE (*C* de conhecimento, *H* de habilidade, *A* de atitude, *V* de valores e *E* de existencial), é a base das atuais reformas educacionais postas em vigor em muitos países, inclusive no Brasil, pois, em tese, apontaria para a superação dos complexos problemas educacionais contemporâneos por dois motivos principais: em primeiro lugar por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; em segundo lugar, por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e assim superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma ou no máximo em duas esferas (e por cima, não conectadas) do saber.

Na presente reflexão, serão expostas, de forma breve, as dimensões da aprendizagem e os desafios a elas inerentes, na ótica dos teóricos da Comissão, para, a seguir, interpor os senões, as lacunas e as contradições identificadas quanto ao referido modelo.

A primeira dimensão considerada pelos teóricos da Comissão é a do aprender a conhecer (dimensão dominada pelas atividades teóricas). Também denominada de eixo da compreensão ou do entendimento, esta dimensão diz respeito à cognição, à aprendizagem de conteúdos e de informações tecnicamente úteis e instrumentalizáveis. Por muitos anos

¹¹¹ Estamos fazendo referência à teoria de aprendizagem centrada no aluno criada pelo psicólogo americano Carl Rogers (1902-1987).

substrato da escola tradicional, avalia-se que o ensino assim perpetrado focava-se por demasiando no conteúdo, além de não servir à aplicação prática, porque excessivamente teórico, mostrando-se desinteressante, estático e descontextualizado. Ainda por cima, argumentava-se, uma perspectiva marcadamente cognitivista não favorecia a pesquisa, ou proporcionava uma visão ampla do real. Com o avanço tecnológico, o domínio de conteúdos passou a ser sinônimo de acúmulo de informações tecnicamente úteis. Porém, tal visão instrumental estaria longe de responder às necessidades atuais da sociedade em que a utilização dos instrumentos do conhecimento precisa ser cada vez mais fundamentada, dinâmica e relacional. Nesse sentido, caberia à escola fornecer os meios para desenvolver as capacidades profissionais de cada indivíduo, (conceitos ou conteúdos e instrumentos metodológicos ou procedimentos) integradas às capacidades de comunicação (referências ou atitudes) com vistas ao alcance dos fins a que deveria servir a educação: promover um agir baseado na compreensão do mundo num patamar para além do saber instrumental, ainda por cima, resgatando, o prazer em aprender e o pensamento autônomo.

No entanto, além do avaliar que o eixo da compreensão encontrava-se dominado pelo saber instrumental, a Comissão levantava outro problema. As rápidas transformações geradas pelo progresso científico e pelas mudanças na base produtiva estariam pondo em xeque o saber do especialista, daquele que conhecia ampla e profundamente uma única e exclusiva área de interesse. Para os especialistas da ONU, se a omnidisciplinaridade seria, por um lado, uma ilusão, far-se-ia necessário hoje conciliar uma cultura geral vasta com uma maior profundidade numa área específica de atuação. Somente assim o sujeito deteria um conhecimento sistêmico da realidade, podendo sopesar melhor a repercussão de suas ações no conjunto do sistema como um todo e assim superar a fragmentação e a rigidez de uma leitura muita especializada e, às vezes, mecânica do real.

A segunda dimensão considerada pelos teóricos da Comissão é a do aprender a fazer. Dominada pelas atividades práticas do homem, esta sobreporia o *homo habilis* ao *homo sapiens*, o homem como habilidade ao homem como cognição. A supervalorização da habilidade atinge seu ápice nas modernas fábricas tayloristas e fordistas em que a prescrição de atividades repetitivas e mecânicas possibilitava enormes ganhos de produtividade. No entanto, as mudanças tecnológicas, entre outras, teriam abalado a estabilidade do taylorismo-fordismo: o desempenho de atividades repetitivas inviabilizava a criatividade e a inovação, elementos centrais no novo modo de organização do trabalho;

por outro lado, as tarefas repetitivas seriam, cada vez mais, prerrogativa das máquinas, sobrando para o homem, a realização de tarefas de conteúdo cada vez mais cognitivo e imaterial. Neste sentido, indagava-se, quais os pilares da Educação Profissional do futuro num mundo em acelerada mudança? Como garantir a tão necessária inovação? Para a ONU, caberia à escola passar da noção de qualificação à noção de competência. O conhecimento (capacidade cognitiva, domínio da informação) deveria resultar em ações (habilidades) - tarefas mais intelectuais exigem conhecimentos que resultam em habilidades mais imateriais; as ações, por sua vez, deveriam sintonizar-se mais adequadamente com o método científico (procedimentos) e os conceitos que o amparam (fundamentos científicos); o conhecimento amplo, enquanto cultura geral vasta (“cocktail” individual), viabilizaria habilidades cada vez mais abrangentes e menos instrumentais.

Porém, outro grande problema estaria colado a essa dimensão: na medida em que as atividades no trabalho tornam-se crescentemente imateriais e a produção (mercantil ou não) faz-se igualmente sempre mais imaterial, além de voltada para a área de serviços, aumentam os problemas ligados aos chamados “déficits” relacionais, ou, dizendo de forma mais simples, intensifica-se a demanda por habilidades ligadas às relações interpessoais. Como poderá, então, a escola, fornecer aptidões e habilidades que favoreçam interações estáveis, eficazes e personalizadas, para além de um instrumentalismo que venha a controlar as relações entre as pessoas? Ora, numa sociedade predominantemente dominada pela área de serviços e de relações interpessoais, o grande desafio do futuro será tratar as pessoas não como objetos (relação instrumental), mas, precisamente, como pessoas (relações personalizadas). E essa missão caberá exatamente à escola (enquanto agência privilegiada), segundo os especialistas da ONU.

Assim, a terceira dimensão enfocada apela ao aprender a conviver, que caracterizaria o eixo da cooperação. Embora se situe na base do desenvolvimento capitalista de produção, tal dimensão, mais diretamente ligada ao desenvolvimento de atitudes, valores e saberes relacionais, não teria encontrado na escola formal, tradicional, seu devido lugar. Muito pelo contrário, a escola não só falhou quanto ao desenvolvimento de estratégias de transmissão sistemática e explícita daqueles valores, como tampouco construiu instrumentos sólidos de avaliação de ‘capacidades’ e atitudes afetas ao plano da convivência. No entanto, o avanço das telecomunicações, da financeirização da economia e da globalização tenderia a aproximar de forma vertiginosa os indivíduos e grupos

humanos. Como, deve-se indagar, diante desse quadro, evitar os conflitos, os preconceitos e a violência? Segundo a ONU, caberia à educação do futuro três missões nesse sentido: (1) transmitir saberes sobre a diversidade humana, conscientizando os estudantes quanto à semelhança e à interdependência entre os povos, construindo, a partir de uma interdependência real, uma solidariedade desejada; (2) cultivar, através do ensino, o reconhecimento - despreconceituoso - do outro (baseado no princípio liberal do conhecer a si para conhecer o outro); e (3) viabilizar, no âmbito da escola, projetos em comum fundados na cooperação, motivadores e não habituais.

Aprender a viver junto, base da cooperação, decorreria de uma realidade que vai se tornando cada vez mais palpável. As nações dependem umas das outras para se desenvolverem, no entanto, havemos de cuidar para que essa dependência não tome a forma de relações de exploração, o que elimina a possibilidade de equidade e de justiça na distribuição da riqueza social. O mesmo ocorre nas relações entre as pessoas e entre as organizações. As pessoas, as organizações e as nações, embora diferentes, assemelham-se nesse aspecto, assim sendo, somente a consciência da necessidade e da importância da mútua dependência poderá viabilizar relações verdadeiramente solidárias e justas. Com a globalização e o desenvolvimento de tecnologias modernas de comunicação, não haveria como negar a crescente interdependência entre os seres humanos. Nessa lógica, insiste a ONU, caberia à escola fomentar valores e atitudes que alarguem as esferas de conhecimento sobre o outro, sua história, suas tradições e sua cultura.

A segunda missão da educação diretamente ligada a esse eixo seria a de viabilizar leituras da realidade amplas e críticas, acima de ortodoxias, dogmatismos e outras visões estreitas da realidade. A postura dogmática (ou ortodoxa) inviabiliza o diálogo e a abertura para o outro, decorrente de um conhecimento míope de si mesmo. À medida que nos fechamos para o mundo, menos nos conhecemos, porque reduzimos o leque de perspectivas à luz das quais podemos nos perceber. Contraditoriamente, a mera abertura para o outro não se torna sinônimo de autoconhecimento caso não decorra de uma atitude legítima e congruente como conseqüência de um profundo conhecimento de si mesmo.

A terceira missão da educação conectada ao eixo da cooperação acenaria para a viabilização de projetos sociais e educacionais concebidos e realizados em comum pelas partes interessadas. Tais projetos devem servir de motivação no sentido de buscar soluções

para problemas em comum e de comum interesse de ambas as partes. É necessário, ademais, que sejam desenvolvidas atividades não habituais, favorecendo, dessa forma, a quebra e a superação de costumes arraigados e de visões unilaterais e dogmáticas da realidade.

Por fim, a quarta dimensão analisada pelos especialistas da ONU trata do aprender a ser, que dimensiona o último e mais importante eixo considerado, o da integração. Nesse aspecto, dois problemas também são centrais: o primeiro relaciona-se à crescente desumanização do mundo com a evolução técnica (o tecnicismo); e o segundo diz respeito ao enorme poder da mídia e à padronização crescente da comunicação, dos valores e da cultura, gerando uma contínua erosão da diversidade e da singularidade entre os povos. À medida que avança a reestruturação produtiva e o desenvolvimento da ciência, mais distante tem ficado a integração das várias dimensões do homem, visto que os valores, atitudes, emoções e desejos, acabam sendo subsumidos pelo tecnicismo da dimensão procedural (habilidade) e cognitiva (conhecimento).

Diante desse quadro, o papel da educação seria o de contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, preparando a juventude para elaborar pensamentos autônomos e críticos, elaborando seus próprios juízos de valor. A liberdade de pensamento tem que ser um imperativo da educação: motor da inovação, da criatividade e da capacidade de conviver com um mundo em mudança constante, advogam os teóricos da Comissão.

É evidente que a elaboração de um modelo sistêmico e amplo é, não só inegavelmente tentador, como, ao que tudo indica, oferece uma resposta bastante simples a um problema deveras complexo. De fato, desenvolver um modelo que considere as múltiplas e fundamentais dimensões do homem parece, à primeira vista, não só justo como reparador: permitir-se-á fazer justiça e ressaltar no processo educacional os saberes até então desconsiderados; e, ao mesmo tempo, solucionar ou reparar o problema que torna a educação atual despreparada para enfrentar a realidade econômica, política e social do século XXI (função “diagnóstica e terapêutica” do modelo, como se diria na linguagem médica).

Vale ressaltar, contudo, que a própria realização de uma Conferência Mundial de Educação, seguida de medidas de alcance global, sob o patrocínio do Banco Mundial, não

pode deixar de indicar a direta vinculação do referido empreendimento com o projeto atual de gestão do capital, o qual, conforme explicita MÉSZÁROS (2002), na busca de superação de uma crise inédita em seu processo de reprodução, vem lançando mão de estratégias extremos, aplicados ao campo da produção, como ao plano político-ideológico. Nesse contexto, o Banco Mundial, passa, precisamente a partir do início da década passada, a investir pesadamente na esfera educacional, impondo discursos e projetos aos países periféricos, com o fim de garantir a estabilidade política, pela via de um sistema educacional que garanta a incontestabilidade do mercado como força organizativa central, produzindo, ao mesmo tempo, determinadas “disposições ideológicas” (LEHER, 1998) necessárias ao ajustamento dos trabalhadores às perversas condições infligidas por esse mesmo mercado.

Assim, abusando casuisticamente do fato meramente circunstancial do advento de um novo milênio, saca-se da algibeira a sempre oportuna apologia ao “mundo em constante mutação” e, reeditando noções pinçadas de antigos receituários pedagógicos, prescreve-se um pomposo ideário educacional que tem como carro chefe, o modelo de competências. A grande vantagem anunciada a favor do referido modelo seria, como vimos, sua pretensa capacidade de dotar a educação do dinamismo necessário para fazer frente a esse mundo em mudança, onde, conseqüentemente, o processo educacional passa a ser contínuo e flexível, não mais estático e rígido.

“O resgate da secular noção de competência, que acompanhou a própria história da didática, corresponderia, isso sim, ao novo padrão toyotista de produção e à conseqüente fragmentação e precarização do trabalho” (HIRATA, 1994). Obedeceria, em outras palavras, aos atuais imperativos do mercado. Além do mais, particularmente caro ao *ethos* empresarial, tal modelo tem sido sobejamente questionado em seu caráter fundamentalmente instrumentalizador, que as tentativas de ampliação para o plano do “ser” não conseguem, a nosso ver, disfarçar.

Não é de estranhar, assim, que os termos que definem o modelo proposto, em nenhum momento, façam referência explícita à totalidade econômica e político-social, cujo desenvolvimento histórico resultou no modo de produção capitalista que domina a sociedade moderna atual, ou estabeleçam qualquer ligação explícita entre os dilemas do

atual desenvolvimento capitalista e as determinações do modelo educacional que lhe é compatível.

Nesse sentido, valeria a pena indagar, por exemplo, se a fluidez profissional seria uma realidade inerente ao novo mundo do trabalho ou representaria, ao contrário, um sintoma da fragilização da estabilidade do sistema de assalariamento que viabilizou a implantação do sistema capitalista de produção; ou, se não estariam aí as bases pelas quais a discussão sobre a empregabilidade se tornou tão central nos dias de hoje.

Ao invés de colocar a questão em termos macro-econômicos mais gerais, os especialistas da ONU estabelecem uma relação direta entre o que entendem como novas necessidades educacionais e a dita sociedade do conhecimento ou da informação, no contexto do presente século. Como é sabido, tal paradigma pretende desqualificar o trabalho e, por conseguinte, as relações de classe, como referência central de organização da sociedade contemporânea, cuja configuração delineada pelo avanço tecnológico e comunicacional teria erigido a ciência - em lugar do trabalho - ao posto de principal força produtiva. A opção pelo conceito de sociedade do conhecimento já encerra, em seus próprios termos, uma contradição, pois não é exatamente o modelo excessivamente cognitivista ou mesmo tecnicista (tecnologia da informação) que se pretende criticar? No mínimo, a opção haveria de ter recaído em um novo e desejável paradigma: o da sociedade sistêmica, multidimensional, de saberes integrados, ou algo equivalente...

Mais grave, porém, é a missão estabelecida pela ONU para a nova educação do século XXI (que, aliás, recorre ao caráter redentorista da educação, invariavelmente chamado à cena, nos momentos de maior aprofundamento das contradições do sistema social): ser uma bússola capaz de nortear a transmissão do saber em geral e do saber-fazer evolutivo, este último tomado como base das competências futuras. Nada mais contraditório com o paradigma do aprender a aprender do que propor um modelo educacional que, a rigor, volta a apelar essencialmente para a transmissão de conhecimentos. Ora, se há uma contribuição fundamental das modernas teorias de aprendizagem (em especial, das chamadas teorias interacionistas) é, exatamente, a de contribuir para a superação do modelo tradicional de educação centrado apenas na transmissão dos saberes já produzidos: a aprendizagem só ocorre de fato quando há produção ou re-produção de conhecimento enquanto ato autônomo do aprendiz na relação com o professor e com o mundo, o que não

se constitui, em absoluto, sinônimo do “aprender a aprender”, esta, uma formulação pesadamente ideológica, avessa à consideração pela objetividade e que isenta a escola da tarefa de promover a apreensão do conhecimento *tout court*¹¹².

É de se estranhar, ademais, que seja exatamente o saber-fazer evolutivo a base das competências futuras numa sociedade cada vez mais imaterial. Parece deveras estranho que um modelo que se diz multidimensional se confesse sempre a cada momento unidimensional, ora inserindo-se numa sociedade do conhecimento (em que a dimensão do conhecimento é central), ora numa sociedade do saber-fazer (onde a centralidade é agora deslocada para as habilidades, procedimentos e aptidões).

Na análise de cada dimensão da aprendizagem elencada, outras contradições se apresentam. A dimensão do aprender a conhecer é apresentada pelos teóricos da ONU como o eixo da compreensão enquanto sinônimo de cognição. Do ponto de vista epistemológico, porém, seria mais cabível denominá-lo de eixo da explicação, mais compatível com a visão de ciência que predomina na prática científica atual. De fato, na perspectiva científica contemporânea, cabe à ciência explicar os fatos, descobrir, descrever e explicitar as causas materiais que determinam as formas pelas quais o real se manifesta (perspectiva positivista de ciência, em sentido amplo). Já a perspectiva compreensiva está mais diretamente associada a uma visão mais fenomenológica do fato científico, onde a mera descrição deste é insuficiente para a compreensão dos fundamentos que o definem enquanto essência. Em termos mais simples: para o positivista, o conhecimento é um conjunto de informações adquiridas a partir da descrição precisa do modo do funcionamento do real; para o fenomenólogo, o conhecimento não é um mero acúmulo de informações, mas um processo dinâmico, onde só se aprende alguma coisa caso se compreenda o sentido do fato na dinâmica dos elementos que o compõem.

Se a questão epistemológica não é considerada relevante para os especialistas da ONU, é importante, então, analisar qual teoria do conhecimento dá amparo à argumentação daqueles teóricos. Tal teoria se explicita claramente em dois momentos da análise da dimensão do aprender a conhecer: quando os especialistas da ONU defendem um conhecimento puro (aprender por prazer) como o fim da educação e quando avaliam como

¹¹² Sobre um exame suficientemente denso e elucidativo do “paradigma” centrado no aprender a aprender,

ilusória, a omnilateralidade do conhecimento. O que significa estabelecer um conhecimento puro (conhecer por conhecer) como fim supremo da educação, como aquele capaz de superar o saber instrumental? Será possível, mantidas as atuais injunções sociais que pesam sobre os processos de desenvolvimento da ciência, chegar-se a um conhecimento desinteressado, independente do seu fim no sentido utilitário? Ou, tomando-se a questão por outro veio, poderá a ciência produzir um conhecimento neutro e intocado pelos interesses das classes, como queriam os teóricos do positivismo? O uso do conhecimento científico não deve ser objeto de preocupação da ciência, mas apenas sua produção? Ora, o mito da neutralidade científica foi exatamente a “ideologia” que o capitalismo moderno sustentou para desviar qualquer discussão mais crítica sobre o uso e os fins políticos, práticos e mercantis do conhecimento científico. Se, por um lado, contudo, devemos insurgir-nos contra o aprisionamento da ciência a interesses situados na ótica da imediatividade pragmática do mercado, havemos de reconhecer que, em seu sentido amplo, o conhecimento é sempre ontológica e logicamente interessado, no sentido de responder a necessidades humanas. Em outras palavras, o conhecimento é fruto da interação do homem com o mundo, é produzido pelo homem que faz perguntas decorrentes de seus carecimentos, que age no mundo segundo um fim (sua existência no mundo) e é, ao mesmo tempo, a resultante da possibilidade do homem de explicar, compreender e agir sobre esse mundo segundo as leis de seu funcionamento (compreensão lógica do mundo pelo desenvolvimento da consciência).

Ao mesmo tempo, parece insustentável a peremptória afirmação da ONU de que a omnilateralidade seria inalcançável, em vista da grande quantidade de informações hoje disponível. Epistemologicamente, isto seria o equivalente a negar o caráter de unitariedade do conhecimento científico, o que, a nosso ver, é extremamente problemático, por encerrar o pressuposto de que a objetividade do real apenas seria acessível de forma parcial, segundo a verdade sempre relativa de uma especialidade.

Na discussão acerca da dimensão do aprender a fazer, por seu turno, outras questões fundamentais vêm à tona. Como foi indicado, conforme o argumento central dos educadores da ONU, a grande missão da educação do futuro é superar o saber instrumental e prático, herdeiro da produção mais material ligada diretamente à transformação da

natureza, em nome de um novo saber-fazer em que as relações de trabalho serão dominadas pelas relações interpessoais, fruto do desenvolvimento cada vez maior da área de serviços e da produção imaterial. Essa alegação impõe uma questão deveras espinhosa: como fazê-lo, ou seja, como construir um intercâmbio verdadeiramente humano entre as pessoas, sem conturbar a lógica da atual sociedade produtora de mercadorias, cuja “racionalidade”, mercantiliza, inclusive, as experiências mais “imateriais” dos seres humanos.

Há uma discussão de fundo a ser encetada aqui entre trabalho concreto e abstrato, bem como entre trabalho material e imaterial. De fato, a elaboração conceitual sobre o trabalho abstrato por Marx é consagrada como a grande contribuição desse filósofo ao conhecimento moderno, pois é a partir daí que se pode chegar ao cerne do atual sistema de produção capitalista de riqueza, a mais-valia. Sem a menor intenção de esgotar tal discussão, mas apenas com a intenção de colocá-la em termos muito gerais, lembremos que, em Marx, trabalho abstrato não corresponde a trabalho intelectual (em oposição ao trabalho manual mais intimamente ligado ao saber-fazer e ao *homo habilis*), nem tão pouco a trabalho imaterial ou mesmo improdutivo. Para Marx, a grande descoberta do sistema capitalista produtor de mercadorias foi reduzir os diferentes trabalhos concretos a uma abstração: “trabalho em geral” que, regido pelo capital, produz um bem mercantilizável segundo um tempo médio (ou socialmente necessário) e que, ao realizar-se como troca de “equivalente”, produz riqueza social. Ou seja, não interessa ao sistema capitalista de produção conhecer as condições concretas de trabalho, em si, em que uma mercadoria é produzida, ou mesmo em que medida, no curso do processo produtivo, predominou o emprego de habilidades ou de cognição. Interessa ao capital saber qual o tempo socialmente necessário de trabalho (em termos da média das várias possibilidades concretas do mercado) para produzir um bem: é este cálculo implícito que permite ao capital comprar a mercadoria força de trabalho por um valor inferior à riqueza efetivamente produzida por essa força de trabalho, base da produção da mais-valia.

Do ponto de vista lógico, porém, é mais fácil quantificar e racionalizar processos de trabalho mais concretos, cujas operações mais abstratas já foram transferidas para ferramentas, máquinas e outros instrumentos simbólicos facilmente palpáveis e controláveis. No entanto, o mesmo não se pode dizer das tentativas de racionalização e de instrumentalização das atividades mais intelectuais (imateriais, para os teóricos da ONU?)

e não palpáveis (logo, mais “abstratas”). Ora, é aqui que se instala a contradição: haveria de fato interesse do atual sistema produtor de riquezas de superar o saber instrumental, mesmo que as atividades apresentem-se cada vez mais ‘imateriais’? Dizendo de outra forma: é possível superar o saber instrumental, sob qualquer condição ou circunstância, sem comprometer a racionalidade necessária à reprodução segura do capital? Não passará, assim, “*ipso facto*”, de mero recurso discursivo, a atribuição à escola da expressiva missão de superar o saber instrumental, imprescindível à conservação do próprio modo de produção para o capital?

Já a análise da dimensão do aprender a conviver, ou do eixo da cooperação, coloca pelo menos quatro questões importantes que merecem uma discussão mais aprofundada. A tese central dos especialistas da ONU quanto a esse ponto afirma a necessidade de transformar-se a dependência real existente entre as nações (e, por extensão, entre as pessoas e as organizações) em efetiva solidariedade. Ora, colocada a questão em tais termos, as complexas diferenças econômicas, sociais e políticas entre as nações aparecem como resultantes apenas do nível de conscientização de seus povos, o qual não seria, ainda, o adequado. No entanto, apenas mui ingenuamente, poderíamos negar que as relações reais de dependência entre as nações, para além das diversidades culturais ou do nível de consciência alcançado pelos diferentes povos, têm sido historicamente determinadas através de processos dinâmicos, via de regra conflituosos, envolvendo claras diferenças de interesse, riqueza e domínio. Diante do quadro das relações internacionais que se configuram no presente, marcado pelo acirramento do imperialismo globalmente dominante, como esperar que o desenvolvimento tecnológico e a intensificação das comunicações irão criar automaticamente a percepção crescente da interdependência entre os povos, quando o próprio avanço tecnológico tende, indubitavelmente, a tornar tal interdependência ainda mais desigual, reforçando o poderio dos países do capitalismo central, sob o predomínio incontestável, ainda mais, de um só dentre todos!¹¹³ Da mesma

¹¹³ Para uma análise do imperialismo como *concomitante necessário do impulso necessário do capital em direção ao monopólio* (2001:12) é importante consultar MÉSZÁROS (2001) e sua previsão de que o século XXI será um momento decisivo para o destino da humanidade, pois só restarão duas opções: socialismo ou barbárie. Já no seu prefácio, ele destaca: “*A nova fase histórica do imperialismo hegemônico global não é apenas a manifestação das atuais relações de poder no mundo da ‘política das grandes potências’, para vantagem dos Estados Unidos, contra a qual um futuro realinhamento entre os Estados mais poderosos ou mesmo algumas demonstrações bem organizadas na arena política poderiam se afirmar com sucesso. Infelizmente, é muito pior. Pois esses eventos, mesmo se acontecerem, ainda deixariam intactas as determinações estruturais subjacentes*”.

forma, um aumento quantitativo da ‘comunicação’, esta, aliás, predominantemente seletiva e mistificadora, jamais irá gerar mecanicamente um aumento automático da percepção dos reais condicionantes e manifestações da aludida interdependência. Tal percepção só se efetivará se os processos de comunicação mudarem qualitativamente, o que exigirá que o jogo de forças e de interesses venha a ser, de fato, explicitado e mais, de alguma forma, superado. Tal superação não poderá ser alcançada, contudo, sob as sombras da barbárie capitalista, mas, ao contrário, deverá equivaler a uma nova forma de organização da sociedade.

Dentre as missões que cabem à escola para melhorar o aprender a conviver, duas são destacadas pela ONU: viabilizar uma leitura crítica do real, no para além dos dogmas e das ortodoxias e desenvolver projetos coletivos motivadores e não habituais. De fato, o argumento anterior pode se repetir em parte aqui: não há garantia alguma de que a resolução em comum de projetos motivadores e não habituais leve ao acolhimento automático das propaladas diferenças e à superação dos preconceitos. Reafirmando-se a diferença de classe como fundamental, o que, evidentemente não confere com a visão dos teóricos da ONU, mas, sem deixar de reconhecer o estatuto próprio das demais diferenças – de raça, etnia, gênero etc. - ressaltadas no discurso da pós-modernidade, devemos enfatizar que, se tais vivências promovidas no espaço escolar não se fizerem acompanhar de mudanças efetivamente amplas, estruturais, essas tenderão a reduzir-se ao fracasso, à descrença e ao ressentimento, ou, na melhor das hipóteses, permanecerão no terreno inócuo das boas intenções. Já com relação a uma leitura crítica do real, alguns reparos precisam ser feitos: em primeiro lugar, ortodoxia é tachada, equivocadamente, pelos especialistas da ONU como sinônimo de rigidez e dogmatismo, numa confusão categorial que favorece o relativismo e o ecletismo. Etimologicamente, ortodoxia pode ser definida como opinião correta. Embora, epistemologicamente falando, de um modo geral, a toda opinião (*doxa*) se contrapõe a ciência (*episteme*), o mesmo não se pode dizer quando a opinião se demonstra correta, pois é a partir daí que se formará o próprio solo da ciência, que não brota do nada, mas das complexas relações entre subjetividade e objetividade. De fato, um saber consolidado mesmo como ciência passa a guiar-se pelos pilares das suas verdades constituídas, ou seja, por sua ortodoxia, sem o que, não teria direção clara ou a necessária, ainda que, em certa medida, provisória estabilidade. O problema, sem dúvida é

quando tais verdades se transformam em dogmas rígidos e imutáveis porque correspondentes a certos interesses inconfessáveis.

No entanto, mais importante do que a questão da ortodoxia está a defesa, pelos educadores da ONU, da tese segundo a qual somente um conhecimento profundo de si mesmo permite o verdadeiro diálogo com o outro (o “conhece-te a ti mesmo” socrático colocado como pré-condição para se conhecer o outro). Ora, o que ampara tal tese é a visão místico-liberal que professa possuir o sujeito uma força interior que, uma vez desenvolvida, capacita-o a ser congruente consigo mesmo e, depois, com o outro. No entanto, a construção do saber é sempre relacional, mesmo quando não há condições de se constituir um diálogo entre seres autônomos e congruentes. As determinações do real, o contexto e a história dos sujeitos estarão sempre presentes nas possibilidades do diálogo. O conhecimento é uma construção coletiva que ocorre segundo determinações históricas e contextuais, jamais o fruto de vontades individuais e autônomas que seguem a exclusividade de suas forças interiores. Evidentemente, este é um processo inter-relacionado: o sujeito não é, em si, um ente coletivo, assim como a autonomia coletiva só se efetiva no conjunto das autonomias individuais. No entanto, tal processo só pode realizar-se na tensão da dinâmica marcada pelas determinações do real e das possibilidades de autonomia de cada um diante de tais determinações. A liberdade não é, dessa forma, resultante de uma atitude interior, mas uma decorrência necessária, real e provável das próprias determinações dessa mesma realidade.

Por fim, algumas considerações e senões podem ser levantados diante das teses embutidas na última dimensão apontada pela ONU: a do aprender a ser, ou ao eixo da integração. As justas preocupações dos educadores da Organização com a desumanização crescente do homem à medida que avançam as transformações técnicas da sociedade juntam-se à preocupação com a crescente erosão das diferenças entre as culturas e os valores de cada povo ao passo que se intensifica o poder da mídia e das telecomunicações com suas linguagens padronizadas e tecnicamente planejadas. Entendem esses especialistas que, se a escola não preparar a juventude para elaborar pensamentos autônomos, críticos e livres, a capacidade criativa e inovadora da sociedade futura estará irremediavelmente comprometida. Mas, como as escolas devem agir para enfrentar tão poderosas inimigas, do porte da mídia, das empresas transnacionais de telecomunicação? Na verdade, o diagnóstico da ONU carece de uma discussão mais profunda que nos é sonegada naquele texto. De fato, deveríamos nos perguntar: por quais razões o tecnicismo avançou sobre a

ciência, a ponto de termos hoje a tecnificação da ciência e não a cientificização da técnica, ou porque um subproduto da ciência, a técnica transforma a própria ciência em prisioneira de sua lógica. Da mesma forma, poderíamos perguntar por que os processos de comunicação foram rigorosa e tecnicamente padronizados. Sem dúvida, a resposta a tais perguntas não está restrita ao solo da própria ciência e da própria comunicação. Assim, seria igualmente ingênuo imaginar que a solução pudesse decorrer simplesmente da vontade consciente e transformadora da escola. De fato, a tecnificação da ciência responde, como se vem apontando, a interesses sociais mais amplos. Da mesma forma, parece pouco provável concluir que o desenvolvimento da capacidade de inovação e da criatividade seja, em si, um imperativo categórico do sujeito a ser corretamente estimulado ou mesmo desenvolvido pela educação. Na verdade, as bases do pensamento crítico e inovador só podem se consolidar se a totalidade social puder também ser questionada: como exigir inovação sem correr os riscos de desencadear aí transformações mais profundas? Ora, é sempre na tensão desse limbo que toda organização social se move. No caso em questão, o ajustamento à ordem impõe-se como o limite intransponível da crítica, que desse modo, estará fatalmente confinada a pontualidades cotidianas, à esfera imediatamente dada da existência social.

O modelo da CHAVE do saber, proposto pela ONU, que permitiria como um passe de mágica resgatar não só os conteúdos, as informações e as habilidades do processo de ensino e aprendizagem, mas também os valores, as emoções e os desejos do sujeito, embora teoricamente atraente, demonstra ser muito menos factível e crítico do que pretendia a nossa vã filosofia. O “justo” resgate do mundo vivido de Habermas¹¹⁴, num patamar para além da razão instrumental, em que valores, emoções e desejos possam de fato retornar ao palco do espaço social e escolar, merece ser mais bem desnudado e passar pelo crivo da radicalidade. De fato, a CHAVE do saber não é uma questão apenas da vontade política ou de determinação da consciência, mas precisa refletir com todas as tintas o conflito inerente à atual forma de produzir bens e riquezas, fazer ciência, relacionar-se com a natureza e com os outros homens. Pois há possibilidade de fazê-lo diferente, segundo uma história que vem se construindo e poderia ser e ainda pode ser, igualmente, diferente.

¹¹⁴ Faz-se, aqui, referência ao conceito que ampara a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

4.2. As novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio: a saída pelo currículo

O lançamento dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em setembro de 1999, significava a tentativa de colocar em prática a estratégia ideológica central que o governo FHC elegeu para inserir o país num mundo em constantes mudanças e cada vez mais competitivo e globalizado: a reforma curricular. Nesse sentido, o Parecer 15/98, do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), determinou as bases filosóficas, pedagógicas e metodológicas a serem seguidas pelos sistemas estaduais de Ensino Médio para desenvolverem os currículos das escolas.

O objetivo dessa rápida discussão não é fazer uma análise crítica ou mesmo uma exegese profunda dos princípios filosóficos, metodológicos e pedagógicos das novas diretrizes nacionais. Pretende-se discutir, na verdade, em maior grau, o que as diretrizes significam e apontam do ponto de vista político, muito mais do que analisar sua pertinência do ponto de vista pedagógico. Para tanto, parte-se de duas premissas básicas: em princípio nenhuma diretriz pode ser entendida como um ato espontâneo e casual; em segundo lugar, uma diretriz consistente não pode ser uma mera reação a uma causa, mas embute o objetivo de agir sobre ela.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estão estruturadas em três grandes pilares: elas partem de fundamentos mais gerais e filosóficos, denominados de fundamentos educacionais (política da igualdade, estética da sensibilidade e ética da identidade); estes fundamentos dão sustentação aos princípios pedagógicos (autonomia, diversidade e identidade) que irão orientar os princípios estruturadores do novo currículo (interdisciplinaridade e contextualização). A tese implícita, obviamente, é a de que os saberes expressos no currículo devem tomar como base fundamentos filosóficos políticos, morais e estéticos em detrimento das determinações materiais, econômicas da realidade social.

Do ponto de vista puramente das idéias que guiam os novos parâmetros, eles em nada diferem dos princípios que resultaram da Revolução Francesa e que deram a roupagem ideológica ao fenômeno da modernidade: os princípios da igualdade, fraternidade e liberdade. O princípio revolucionário da igualdade rompe com a lógica aristocrática,

naturalista e mesmo religiosa que justificava a divisão das classes sociais: a princípio todos são iguais perante a lei e, portanto, merecem oportunidades equivalentes. O princípio da fraternidade aponta claramente para o trabalho social, para a cooperação e o bem comum. Já o princípio da liberdade significava a possibilidade do livre arbítrio e que resultou na prática na possibilidade de cada pessoa comprar ou vender sua força de trabalho com o advento do capitalismo.

Se parece evidente que ao fundamento político da igualdade cabe uma política educacional da igualdade, faz-se necessário inferir uma mesma equivalência entre fundamentos sociais da liberdade e da fraternidade e uma política educacional baseada na estética da sensibilidade e da identidade.

A política da igualdade redundante, conforme pode-se extrair do texto das diretrizes para a Reforma do Ensino Médio, no reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania (direito burguês)¹¹⁵, na igualdade formal de acesso aos bens sociais e culturais, respeito ao bem comum, protagonismo e responsabilidade no âmbito *público e privado*, respeito ao estado de direito (leia-se respeito ao “*status quo*”), na forma do sistema federativo, democrático e republicano (leia-se apenas democracia formal, participação do povo extremamente limitada na administração e no controle da coisa pública e federação centralizada e garroteada pela dívida pública federal e externa. É claro que o texto da Reforma não faz nenhuma menção à causa central da desigualdade na nossa sociedade: a apropriação privada da produção social, também conhecida como propriedade privada).

Já a estética da sensibilidade, equivale a uma nova leitura do princípio da liberdade, pois é a liberdade decorrente da saber inspirado na arte (saber estético), liberdade estética segundo as DCNEM que vai permitir superar a padronização, a repetição, da era taylorista-fordista, pela criatividade, curiosidade e inventividade individual. É o ensino dessa

¹¹⁵ TONET (1997) entende que não se pode falar de uma cidadania plena, no sentido do compromisso do sujeito com a coisa pública (inspirado no compromisso dos gregos com os destinos da cidade – daí o termo cidadania) sem se considerar a liberdade enquanto capacidade de cada sujeito social manifestar politicamente sua autonomia. Ora essa autonomia e liberdade não se resumem ao pensamento, elas pressupõem a eliminação de pré-condições da realidade que, na compreensão do autor, inviabilizam a autodeterminação do sujeito tais como a diminuição crescente do tempo de trabalho socialmente necessário à produção da riqueza social; a substituição do trabalho assalariado pelo trabalho associado; a substituição do mercado baseado na falsa troca de equivalentes pela distribuição das riquezas segundo seu valor de uso; e desenvolvimento adequado das forças produtivas que superem a dependências das forças da natureza. Sem esse patamar mínimo, o homem não será efetivamente livre, defende Tonet.

liberdade estética que facilitará a construção de personalidades e identidades flexíveis, que permitirá ao sujeito suportar a convivência com as mudanças constantes, com a diversidade, próprias da nova realidade produtiva. É claro que o exercício dessa liberdade responsável não é, em nenhum momento, referido à liberdade de comprar e vender a força de trabalho (com todo o seu potencial criativo), enquanto mera mercadoria, base do sistema capitalista de produção.

O terceiro fundamento é denominado pela Reforma de ética da identidade. Visa substituir o princípio revolucionário, da Revolução Francesa, da solidariedade por um imperativo categórico no estilo kantiano que leve à cooperação, base da lógica da exploração e opressão capitalistas; e a identificação com o ponto de vista do outro. Por ética da identidade, a Reforma compreende uma educação que se traduza numa leitura do mundo que busque superar a dicotomia entre o mundo moral e a realidade produtiva ou mundo material, *entre o público e o privado*, pelo acolhimento e respeito pela identidade do outro que se traduza em solidariedade, responsabilidade na vida profissional e reciprocidade nas relações interpessoais.

É verdade que estes princípios estão interrelacionados: pois se a solidariedade e a cooperação são elementos centrais no trabalho coletivo e social, por sua vez, uma ética da identidade parte do princípio de que sem liberdade e autonomia não se forma identidade. Não se pode confundir identidade com igualdade: psicologicamente a identidade se forma inicialmente e imaginariamente a partir de igualdade, mas se concretiza pela diferença, sem o que o “eu” seria o outro. A autonomia se constrói exatamente à medida que se parte da igualdade enquanto princípio formador e cada sujeito, em particular, se constrói como diferente. A heteronomia se dá quando a imagem de identificação está de tal forma impregnada no outro, que assujeita o sujeito, ao invés de fazê-lo senhor de seus próprios atos.

Estes princípios não podem ser vistos de forma maniqueísta. Sabe-se que dos ideais da Revolução Francesa floresceram a ilustração, o liberalismo como o socialismo¹¹⁶. De fato uma visão mais socialista do fenômeno educacional procuraria não partir de ideais, de princípios, mas de fatos da realidade social e produtiva que estivessem exercendo seus

¹¹⁶ Esta é a tese defendida por ROUANET (1993) ao mapear o mal-estar da modernidade.

efeitos sobre o fenômeno educacional. Para Marx, sobre a égide do capitalismo, os princípios da igualdade, da liberdade e fraternidade foram recategorizados e repensados, já que a igualdade é meramente jurídica, a liberdade resume-se ao contrato social, e a cooperação é apropriada privadamente. Enquanto princípios, porém, continuam atuais e revolucionários, enquanto prática, porém a realidade é outra.

Partindo-se dos fundamentos educacionais são estabelecidos os princípios pedagógicos (autonomia, diversidade e identidade) que irão dar sustentação aos princípios estruturadores do currículo (interdisciplinaridade e contextualização). De fato, chega-se aqui ao centro da discussão: a interdisciplinaridade e a contextualização são princípios curriculares a princípio inquestionáveis. Uma educação contextualizada e o diálogo entre as disciplinas (interdisciplinaridade) que levasse à superação das práticas de ensino baseada em matérias isoladas são, a princípio, mudanças significativas e bem vindas. No entanto, uma análise mais profunda dos próprios fundamentos que, na perspectiva da Reforma, ampararam a aplicação dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade ao Ensino Médio, se faz necessária. Esta análise será efetuada em seção específica deste capítulo.

É interessante observar que as diretrizes do Ensino Médio são praticamente transmutadas para as novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, o que demonstra a estreita articulação entre os dois tipos de educação, embora, na prática, a Reforma se inicie com a decisão do governo FHC de se voltar ao passado e assumir de vez a visão dualista que historicamente e artificialmente separou a Educação Profissional e o Ensino Médio. Do ponto de vista das diretrizes, porém, os fundamentos e princípios dos dois tipos de ensino são praticamente os mesmos, exceto por dois motivos: a formação de competências e o princípio da flexibilidade, fim último de ambas as diretrizes, ficam mais patentes nas diretrizes da Educação Profissional ; a segunda grande diferença entre as duas diretrizes está no movimento que se percebe na Educação Profissional de resgatar, pelo menos, uma maior articulação com o Ensino Médio.

Com as novas diretrizes, afirma-se uma opção clara: faz-se necessário formar um novo trabalhador, mais flexível, autônomo e criativo, impossível de se obter com uma formação técnica rígida. Por sua vez, essa formação baseia-se na formação de competências, habilidades e atitudes e não na capacidade de analisar informações acumuladas, ou seja,

baseia-se na capacidade de decidir, de se envolver afetivamente com os saberes (aprender a conviver e a ser).

Faz sentido, quando os paradigmas da qualidade total, da competitividade e da produção flexível são as vedetes do momento. Ao centrar no processo educacional (formal e informal) boa parte do seu esforço para reconverter, qualificar e "globalizar" o trabalhador, o capital está reconhecendo, de fato, o óbvio, de que ao contrário do que se propaga não estamos no fim da história, do trabalho e de sua centralidade, mas a exploração do trabalho humano continua sendo o elemento central para a manutenção do próprio sistema capitalista.

4.2.1 O novo currículo: recuperando o caráter de mediação do Ensino Médio e sua importância para o desenvolvimento do país

O caráter de mediação inerente ao Ensino Médio é claramente reconhecido na nova Lei de Diretrizes Básicas (LDB) da educação, de 1996, quando em seu artigo número trinta e cinco define o Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e com as seguintes finalidades: i) consolidar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, de forma a viabilizar o prosseguimento dos estudos; ii) oferecer uma preparação básica para o trabalho, para o exercício da cidadania e para dar continuidade ao processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade do educando de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; iii) aprimorar o sujeito como pessoa humana total, incluindo o desenvolvimento de uma formação ética, do espírito crítico e da autonomia do sujeito; e, por fim, iv) desenvolver a capacidade do educando para compreender os fundamentos científicos e tecnológicos presentes na realidade produtiva, permitindo-lhe estabelecer as devidas relações entre a teoria e a prática no estudo de cada disciplina do Ensino Médio.

Devemos destacar, inicialmente, o que parece ser a extrema “atualidade” da legislação brasileira: sua “consonância” com as profundas mudanças sociais que o mundo vem atravessando, em pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar, quando define como básica uma educação que deva alcançar também o Ensino Médio e os saberes a serem apropriados nesse patamar. Logo, por conseqüência, aponta como necessidade básica da população um

aumento em mais três anos da escolaridade mínima, que passa a ser de onze anos. Em segundo lugar, quando delinea a necessidade de oferecer ao educando do Ensino Médio uma preparação para o trabalho e para a vida política (cidadania) mais flexível, que permita dar continuidade aos estudos e adaptar-se a novas situações ocupacionais. Por fim, a legislação direciona para uma formação ampla do educando, considerando tanto a aprendizagem dos princípios técnico-científicos que orientam o mundo do trabalho como o aprimoramento ético do sujeito, o desenvolvimento de uma autonomia moral e de uma leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio estaria sintonizada não só com tais princípios da legislação, como teria avançado no sentido de compreender melhor a realidade que ensejou a necessidade da reforma. A organização curricular a partir do modelo de competências visando à formação total do sujeito, a organização do currículo por áreas para viabilizar o diálogo interdisciplinar, a contextualização dos saberes, a base nacional comum acoplada a um conjunto flexível de conhecimentos, refletiriam essa sintonia. A intenção governamental deixa, no entanto uma série de dúvidas. Primeiramente, porque uma das medidas mais centrais da Reforma é separar novamente, como no passado, o Ensino Médio da Educação Profissional : como garantir dessa forma, a preparação básica para o trabalho exigida pela legislação? Em segundo lugar, o modelo de competências, base da formação tecnológica ampla no Ensino Médio, não parece ser suficiente para cumprir com as novas demandas da realidade produtiva. Como nos alerta KUENZER (2000):

“No entanto, mesmo considerando até os cursos pós-médios, os resultados têm sido insatisfatórios em relação às novas demandas, pois estas exigem competências em investigação científica, em comunicação e em análise crítica das relações sociais e produtivas, que muitos cursos de graduação não conseguem desenvolver”.

Um terceiro questionamento com relação à proposta do governo decorre dos elementos emanados da realidade produtiva e social onde transcorrem os fatos. Na prática, o modelo neoliberal, aplicado no Brasil, tem se revelado como gerador de vários problemas para o país: maior dependência econômica externa (o processo de endividamento do Estado brasileiro o tem posto como refém do capital financeiro internacional); corrosão do fundo público e da capacidade de intervenção e de investimento do Estado; predomínio de

capitais especulativos nos investimentos econômicos; desemprego e precarização do trabalho; aumento assustador da violência e da barbárie social, entre outras conseqüências. A melhoria da qualificação, em função de uma educação de melhor qualidade, não tem se traduzido em benefícios nas condições de trabalho, inclusive para os trabalhadores incluídos no mercado, mas, ao contrário, observa-se um aumento da precarização do trabalho (terceirização, falta de proteção social e legislativa ao trabalho, subemprego, trabalho temporário, baixos salários etc.); flexibilização das leis de trabalho e do processo em si, com ônus explícito para o trabalhador, que passa, inclusive, a ser responsável por seu próprio aperfeiçoamento profissional; estresse emocional decorrente da instabilidade do emprego, entre outros efeitos.

Na prática, pois, é difícil visualizar como as propostas da Reforma irão resolver os problemas dos “excluídos”¹¹⁷, que são a maioria (pela oferta de uma educação básica?), se não está resolvendo nem o problema dos “incluídos”. KUENZER (2000) questiona com razão: como acreditar na universalização do Ensino Médio se não há responsabilidade legal por este patamar de ensino por parte de qualquer esfera governamental? Se não há recursos legalmente constituídos para financiá-la? Como substituir a educação técnica de nível médio e pública, praticamente extinta pelo governo, ao transformá-la em cursos pós-médio?

De fato, grosso modo, a Reforma do governo parece apontar para um retrocesso quando reinstala a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional, ao restabelecer dois sistemas educacionais separados e duas trajetórias distintas para eles, praticamente sem “janelas” ou pontos de articulação. Como fica a realidade das escolas técnicas a médio e longo prazo? Ao negar o esforço histórico dos educadores do país de articulação e integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional que culminou com a Lei 5.692/71, com todos os seus problemas e desacertos, o que o governo colocou no lugar?

Realmente, o modelo parece retroceder ao período pré-industrial brasileiro (antes de 1940) criando sérios problemas no médio prazo, visto que a universalização do ensino básico como meta para as classes populares esbarra no Ensino Médio, visto que este não é

¹¹⁷ É importante destacar que o problema central não é apenas de exclusão ou inclusão com relação ao modelo do capital. De fato, uma perspectiva para além da exploração, opressão e alienação decorrentes desse modelo só pode, evidentemente, se concretizar com a exclusão do próprio modelo.

obrigação formal do Estado e nas condições sócio-econômicas de boa parte da população que não pode freqüentar esse nível de ensino e ficar sem trabalho, exceto se o Estado amparasse essas famílias com uma renda para esse fim (o problema retorna aqui na forma do assistencialismo, quando o correto seria viabilizar, pelo menos dentro dos parâmetros burgueses, medidas que implicassem numa melhor distribuição da riqueza e a melhoria do salário real dos trabalhadores, o que dispensaria as políticas assistencialistas). Ou seja, na prática o investimento no Ensino Fundamental poderá, por um lado, elevar o número médio de anos de escolaridade da população, mas por outro lado poderá agravar o problema da produção tecnológica média no país (profissões técnicas de nível médio), pois esta última está mais estreitamente vinculada à Educação Profissional .

Como a Educação Profissional de nível médio (o antigo ensino técnico) praticamente foi extinta das Escolas Técnicas Federais - ETF, sob a acusação de ser onerosa e rígida, e o novo sistema de Educação Profissional que está sendo criado pelo governo já irá trabalhar com essa nova lógica, restará ao novo sistema, como no caso do Ceará¹¹⁸, oferecer apenas Educação Profissional básica ou tecnológica pós-médio. Ora, se o modelo contém o risco de levar o Ensino Médio e sua articulação com a Educação Profissional ao estágio anterior à industrialização brasileira, não contém, igualmente, o risco de obstar o desenvolvimento de uma tecnologia média essencial para o país? Ou essa tecnologia será produzida na universidade e nos cursos pós-médios, indicando aí uma confusão de papéis e um erro estratégico grave?

Por outro lado, a pressão social sobre o Ensino Médio regular e “tecnológico” tenderá a aumentar violentamente sem uma expansão suficiente, visto que esse patamar não é de responsabilidade formal de qualquer instância governamental; não existem recursos orçamentários previstos para a Reforma e os investimentos tanto em infra-estrutura, como em pessoal e na reforma curricular é oneroso e demorado. Ademais, é improvável que o novo currículo por si só possa garantir a mudança de paradigma do Ensino Médio geral para um Ensino Médio tecnológico. É estranho, aliás, que o conceito de tecnológico seja utilizado na Educação Profissional apenas para os cursos técnicos pós-médios.

¹¹⁸ O sistema público de educação profissional, no Ceará, funciona com base em duas redes: uma que oferece educação básica, denominada de Centros Educacionais Tecnológicos - CVT e outra que oferece educação tecnológica de nível superior, os Centros de Ensino Tecnológicos - CENTEC. Essas redes estão espelhadas

Não há dúvida, porém, de que a Reforma do Ensino Médio, independentemente do matiz ideológico ou político, representa um importante e urgente desafio da sociedade brasileira, neste momento, na busca de soluções que superem as concepções populistas, demagógicas e clientelistas. No entanto, o perigo da posição de KUENZER (2000) segundo a qual a concepção oficial de trabalho da reforma curricular está correta enquanto fundamento mais geral, mas comete uma série de equívocos enquanto prática - enquanto um conjunto de decisões políticas tais como insistir em dois sistemas separados para o Ensino Médio e a Educação Profissional; não oferecer uma preparação para o trabalho no Ensino Médio para as classes populares; reeditar um Ensino Médio muito genérico e propedêutico como no começo do século; centrar a Reforma na mudança curricular, entre outros erros - é o de acabar avalizando a concepção reformista como um todo, retificados esses equívocos. Tomemos suas palavras:

“Do ponto de vista teórico, a concepção oficial até se justificaria ao tomar o trabalho na sua concepção de práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e espirituais que o homem como indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, os outros homens e a si mesmo, com a finalidade de produzir as condições necessárias a sua existência, dominante nas formas pré-capitalistas. (Marx e Engels, s./d.). Essa é a concepção presente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com base na qual a proposta de *educação tecnológica* [grifos nossos] é apresentada como a síntese que permitiria superar a dicotomia entre formação para a cidadania e para o trabalho. Desse ponto de vista toda e qualquer educação será sempre educação para o trabalho.” (KUENZER, 2000).

O problema, pois, para ela não é da concepção geral da reforma, nem mesmo de seus usos e fins. Ou seja, ela a entende como “*avançada e teoricamente correta, essa concepção que entende o trabalho como práxis humana para definir a identidade do Ensino Médio*” (idem, ibidem): o problema está na aplicação dessa concepção à realidade brasileira. É necessário, pois, dar precisão conceitual a esta discussão, mesmo reconhecendo a posição progressista e histórica de Kuenzer nas suas análises da área Trabalho e Educação. Pois, de fato, a própria posição oficial encontra-se, enquanto princípios e fundamentos, eivada de contradições, independentemente das críticas com relação a sua inaplicabilidade à

realidade brasileira. Antes de ser uma concepção com alguns pontos de contato com a leitura marxista do trabalho, como infere KUENZER (2000), os princípios e fundamentos educacionais da resolução CEB nº. 03/98 coadunam-se melhor com uma releitura liberal e pragmática dos princípios da Revolução Francesa. No entanto, mais grave do que isso, é o fato de que tais princípios gerais da Reforma apontam prioritariamente para uma discussão política, estética e moral como fundamentos da realidade social que deverá ser ensinada e discutida com os jovens, em detrimento de uma maior discussão acerca das bases econômicas e materiais que a determina.

Mesma eivada por esses fundamentos políticos-morais, KUENZER (2000) prefere tecer críticas específicas, embora extremamente pertinentes, ao uso prático desses princípios. De fato, a ética da identidade, na forma como é apresentada na reforma, soa como um imperativo categórico kantiano. Acolha a diferença, seja responsável e recíproco são imperativos ditados interna ou externamente ao sujeito e não fruto de uma solidariedade construída na realidade das relações produtivas e interpessoais, questionadora dos resultados, usos e fins da produção social. Numa sociedade igualitária, o direito à diferença não pode significar desigualdade, pois esta desproporção não é “artificial”, decorrente da existência de classes e da apropriação desigual da riqueza social (daí Marx falar em “dar a cada um segundo a sua necessidade”). A tese de KUENZER (2000) é que “*uma concepção de transição tem que partir da desigualdade real existente e ter a igualdade como ponto de chegada e não o inverso como faz a DCNEM*”, de forma a não alimentar um falso princípio de equidade. Este último não pode se configurar como um princípio segundo o qual deve se oferecer a mesma coisa aos diferentes, como quer a reforma, mas, ao contrário a pré-condição para superar a desigualdade é “dar a cada um segundo sua necessidade”.

Ou seja, na compreensão de KUENZER (2000), substituir a Lei 5.692/71 pelo ensino tecnológico, nos termos propostos pelo governo, não resolve o problema, visto que a lógica de equidade da Reforma é tratar da mesma forma os desiguais, processo que, na prática, aprofundará as desigualdades e a exclusão¹¹⁹. Ao contrário, sua proposição parte das

¹¹⁹ A forma como KUENZER (2000) coloca o conceito de inclusão social pode deixar subentendido que é possível uma política de inclusão e equalização social em que a escola tem um papel central. Na verdade, a inclusão social nestes termos não resolve o problema, visto que de uma forma ou de outra continuamos incluídos na sociedade do capital e continuamos regidos pelo conflito entre o capital e o trabalho. Na verdade, todo movimento social que não rompe com a lógica do capital e do trabalho enquanto interdependência necessária, permanece regido e subsumido por essa lógica.

desigualdades existentes tendo como fim o princípio da igualdade. Parte-se da escola real, concreta, com suas limitações e possibilidades (orçamentárias, administrativas, curriculares, entre outras) tendo como fim os fundamentos emanados da LDB, que prevê uma formação técnico-científica associada a uma leitura sócio-histórica da realidade. Como operacionalizar, no entanto, essa proposta? Eis o problema.

As saídas propostas por KUENZER (2000), por sua vez, apontam para um Ensino Médio que priorize os interesses da classe trabalhadora, embora muito centrada na construção do PPP pela escola e no desenho curricular. Em termos genéricos, o centro de sua proposta consiste em utilizar a parte diversificada do currículo¹²⁰ para oferecer ali os conteúdos do mundo do trabalho (numa perspectiva diferente daquela dos antigos cursos profissionalizantes), oferecendo no próprio Ensino Médio alguma forma de preparação para o trabalho. O tratamento adequado das áreas da base nacional comum (conteúdos gerais) articulado com a parte diversificada poderia fornecer o necessário suporte à participação adequada na vida social e produtiva. O papel da escola pública deve se configurar numa proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem diversificadas e significativas que permitam superar as dificuldades culturais e sociais decorrentes das diferenças de classe; que ofereça subsídios adequados para que as classes populares possam decidir criticamente o que fazer com as produções culturais e científicas da sociedade; que permita superar uma profissionalização estreita, articulando de forma ampla ciência, trabalho e cultura.

Em outras palavras, mais importante do que a saída pela parte diversificada é o investimento que a nova escola de Ensino Médio deve fazer no Projeto Político Pedagógico. Um projeto que supere as dualidades estruturais inerentes aos processos educacionais (entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática, entre o lógico e o histórico, entre o conhecimento e o trabalho), que viabilize um conhecimento amplo, sem ser genérico; teórico, sem ser idealista; lógico sem ser mecanicista ou positivista; que interligue saber técnico-científico e trabalho, sem ser tecnicista. Um projeto que contemple diferentes modalidades de ensino para sujeitos diferentes, porque provenientes de

¹²⁰ Um dos aspectos centrais da Reforma curricular proposta na Resolução 03/98, do Conselho Nacional de Educação - CNE é a divisão do currículo em duas partes: a base nacional comum organizada por áreas do conhecimento (códigos e linguagens; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas

realidades diversas, cujo horizonte seja a igualdade (não aquela meramente formal e legislativa) enquanto fim, pela destruição mesma dos mecanismos que perpetuam artificialmente essas diferenças. Uma escola que se contraponha à formação taylorista-fordista, falsamente democrática, em que as especializações visavam unicamente aos interesses particulares do mercado e não a um projeto global da sociedade e dos sujeitos.

O problema é que sua proposta pode implicar numa aceitação implícita da estrutura geral da reforma: a divisão do currículo em uma base nacional comum (para resolver pela interdisciplinaridade a fragmentação das disciplinas isoladas e estanques da realidade atual) e uma parte diversificada para flexibilizar e atender às especificidades locais (contextualização). Além disso, uma leitura aligeirada de suas colocações poderá sugerir que KUENZER (2000) acaba por se inserir no modelo que ela critica enquanto falso princípio de equidade, à medida que se contentaria com uma parte diversificada voltada mais claramente para o mundo do trabalho e com uma articulação mais ampla entre ciência, trabalho e cultura, perspectiva que não se coaduna com a visão crítica daquela autora. Mesmo que se argumente que o problema não é do modelo da Reforma, mas do uso que é feito do modelo e dos conteúdos ensinados, ou seja, está na forma como o sistema de ensino e as escolas agem, transmitem e produzem esses conteúdos e experiências, não se resolve, desta forma, a contradição. O problema central está, igualmente, no modelo, embora este levante questões importantes como à necessidade crescente de uma saber interdisciplinar e contextualizado, embora não nos termos da mera resolução de problemas da concepção interacionista e eficientista que subsidiam as diretrizes curriculares.

É claro que a saída pela profissionalização da parte diversificada é uma contradição em termos. Primeiro porque tal postura implicaria em aceitar o fato de que a saída é puramente pedagógica e não político-pedagógica. Em segundo lugar, implicaria em avaliar a proposta do governo no sentido de que é a flexibilidade do currículo, garantida pela parte diversificada, que permite oferecer as competências necessárias a uma formação ampla para a cidadania e o mundo do trabalho (não há necessidade em se falar em diferenças de classe, pois a flexibilidade está aí exatamente para resolver esse tipo de problema).

Por outro lado, se a saída é político-pedagógica, se o Ensino Médio e a Educação Profissional são estratégicos para o país, os investimentos nessa área deveriam se configurar como verdadeiras prioridades e não como simples discursos. Além do que estes investimentos precisariam estar no contexto de um projeto mais amplo que considere, no curto prazo, as prioridades de investimentos, no país, para as áreas estratégicas; o controle da população sobre os gastos públicos acoplado a um projeto de crescimento econômico; a definição de mecanismos de participação e gestão popular dos fundos públicos e a redefinição das relações entre o capital e o trabalho, incluindo mecanismos de aplicação direta dos impostos; ou seja, um modelo alternativo e soberano de desenvolvimento do país e do seu povo diante da economia “globalizada” e que esteja, num horizonte de longo prazo, sintonizado com uma transformação mais ampla de nossa sociedade, incluindo aí a possibilidade de se transitar para uma sociedade socialista e igualitária.

Com efeito, um projeto que supere as dualidades estruturais da sociedade e que se tornam presentes nas práticas das escolas e das instituições sociais está no cerne da utopia que alimentou Marx e todos os seus seguidores a transformar a sociedade atual, enquanto uma demanda legítima da classe trabalhadora por uma sociedade melhor. É complicado, no entanto, pensar que a superação dessa dualidade possa se tornar real no patamar de um projeto pedagógico e que esse projeto restrinja-se apenas ao patamar do Ensino Médio e da Educação Profissional. Se tal possibilidade existe, ela deveria se estender, enquanto princípios metodológicos, filosóficos e científicos, à educação em geral a ser oferecida desde a mais tenra infância e, em especial, à educação “superior” (filosófica e científica), momento importante na produção e reprodução desses saberes. Nesse sentido, é simplesmente impossível copiar as experiências de outros países, embora se possa aprender substancialmente com elas: mais do que o resultado de um bom projeto político-pedagógico, da organização do trabalho escolar, cada experiência reflete o patamar de desenvolvimento econômico, político e social dos vários países.

4.2.2 Ensino Médio, cidadania e trabalho

Quando, em sua propaganda, o governo apresenta o novo Ensino Médio como uma escola para a vida, está implícita sua intenção de reconhecer o modelo anterior como não-vida, ou, no mínimo, como um ensino extremamente abstrato e, portanto, desligado da realidade concreta e cotidiana. Por sua vez, a proposta de uma profissionalização remetida apenas a

um momento e a um espaço posterior e separado do Ensino Médio configura a intenção, em tese, de humanizar o tecnicismo árido e estreito da antiga Educação Profissional pelos saberes adquiridos no Ensino Médio. No entanto, mais do que tornar o Ensino Médio mais palpável e real e a Educação Profissional mais humanizada, o objetivo central da Reforma parece ser, contraditoriamente, o de dar suporte, através da escola, para a crescente abstração das profissões e para a necessidade crescente da força de trabalho de usar as funções cognitivas superiores no mundo do trabalho, em especial a partir da reestruturação produtiva verificada nos últimos vinte anos.

A intenção não seria, portanto, uma simples humanização do mundo do trabalho pelos saberes agora mais concretos do Ensino Médio. Pois, das duas, uma: ou o Ensino Médio era tão abstrato que uma leitura mais concreta, como a atual, ainda o deixa mais abstrato que a antiga Educação Profissional, ou o interesse, no momento, é simplesmente por uma escola mais abstrata e generalista (para fazer frente à intelectualização crescente das profissões), cuja concretude é ser abstrata. O próprio modelo de competências, em que os saberes são dispostos como partes isoladas a serem mecanicamente soldadas numa falsa totalidade do sujeito (um aprender a ser que cola todos os demais saberes – conhecer, fazer e viver) é, em si, uma abstração. Ora é, exatamente a realidade quem vai impor seus limites e resistências a essa falsa organicidade.

Em primeiro lugar, porque os impactos da reestruturação produtiva no mundo real não ocorrem de forma tão linear. Pela lógica, a introdução da ciência e suas aplicações no processo produtivo deveriam implicar em tarefas mais abstratas no interior do trabalho, pois o conhecimento reflexivo e abstrato acerca da realidade é a marca da ciência. No entanto, a demanda geral por educação deveria diminuir, visto que as novas tecnologias são poupadoras de trabalho (automação, robótica, novas fontes de energia, entre outras) e simplificam e extinguem uma série de processos e etapas do processo produtivo (aliás, as tarefas repetitivas, de uma forma geral, são passíveis de automação). Como explicar, então, o discurso governamental segundo o qual uma das principais causas do desemprego é a desqualificação dos trabalhadores? Ora, é na realidade que se manifestam as contradições: o que tem ocorrido, na prática é um processo de polarização das qualificações e não uma demanda crescente do capital por uma ampliação da educação da força de trabalho como um todo.

Em segundo lugar, é preciso ter em mente o verdadeiro papel da escola. Ela não pode cair no economicismo, e assumir a identidade de uma agência formadora de mão-de-obra de acordo com as exigências do mercado. A escola não é apenas o espaço de educação formal para aqueles que vivem do trabalho, mas é também o lugar onde se explicitam os conflitos inerentes a uma sociedade produtora de mercadorias; e, é também, para boa parte da população, um dos poucos lugares de acesso à cultura formal, de compreensão do mundo e do trabalho pela mediação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Por fim, é preciso demonstrar que o modelo adotado pelo governo é um processo que envolve, igualmente, contradições e riscos. É contraditório, por exemplo, propor um projeto de Reforma do Ensino Médio que visa articular numa mesma formação o trabalho e a cidadania e no projeto político mais amplo promover, como fez esse mesmo governo, uma ampla desregulamentação das relações trabalhistas que precariza o trabalho, instala e amplia o desemprego estrutural e dificulta o acesso dos trabalhadores aos direitos humanos básicos tais como alimentação, saúde e educação. Tal contradição só é compreensível quando correlacionada a um novo papel do Estado e sua inserção na propalada mudança na base econômica e sócio-política do capitalismo atual.

No modelo taylorista-fordista, o Estado assumia a formação, através dos sistemas educacionais formais, das grandes massas de trabalhadores semi-qualificados enquanto mediador das relações entre o capital e o trabalho (projeto de universalização da educação básica). O projeto de educação estava correlacionado ao projeto maior de desenvolvimento que aglutinava consumo, pleno emprego e subsídios estatais ao capital (subsídios diretos por meio de projetos de desenvolvimento e indiretos através do pagamento de parte dos salários através da política de benefícios sociais). A formação dessa grande massa de operários, no entanto, restringia-se à educação básica, complementada por uma Educação Profissional específica e de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

No momento atual da acumulação flexível, a própria universalização da educação, em especial da educação média, pode ser flexibilizada. A simplificação, em geral, do processo de trabalho operacionalizado pela automação, embora com o aumento das atividades cognitivas, torna prescindível a universalização e a especialização. É suficiente uma educação mais geral e ampliada, mesmo que mais superficial e aligeirada. A racionalidade econômica ditada por essa lógica considera um desperdício o investimento em Educação

Profissional média e cara para a maioria, bastando para tanto uma educação fundamental mínima e o exercício precário de tarefas eventuais e informais de acordo com as demandas específicas do mercado. Sob essa ótica fica mais clara a distância entre o discurso e a prática governamentais.

Entre os principais riscos, destaque-se aquele que se constitui, na verdade, uma das medidas centrais da reforma: a clara separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando um dualismo entre escola e mundo do trabalho que se esperava superado e enterrado pelo menos no patamar da legislação e da política educacional. Na prática, transferir o ensino profissional mais qualificado para o nível pós-médio ou superior pode se constituir num desastre para o jovem trabalhador, especialmente num país como o Brasil, onde o trabalho, mesmo que num momento ainda inadequado, é condição fundamental de inserção social para a grande maioria dos jovens brasileiros. Ora, se o próprio governo desiste dessa formação por considerá-la cara, *quem irá pagar por isso*, como dizia Lobão, um famoso compositor da música popular brasileira? Cair-se-á num processo progressivo de privatização da Educação Profissional superior, como parece estar sugerindo a realidade atual, com o repentino surgimento de um sem número de faculdades privadas para explorar esse “mercado”?

A retomada da dualidade estrutural e anacrônica entre o Ensino Médio e a Educação Profissional poderá também resultar no retorno de um antigo problema educacional das primeiras décadas do século vinte: um ensino muito genérico baseado na lógica de que todo conhecimento é válido num mundo em constante mudança, recriando assim a versão secundarista e propedêutica tão criticada no passado. Mesmo que se considere que, enquanto estrutura geral, a Reforma discuta questões importantes tais como a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilização curricular, entre outras, é importante considerar que para ser implementada enquanto intenção ela exige uma série de “condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro” (KUENZER, 2000).

Na verdade, o problema é mais complicado: não é que a proposta esteja correta e a realidade seja outra. A proposta contém, em si mesma, contradições graves que precisam ser explicitadas e socialmente discutidas, até porque não é claramente fruto de uma ampla participação popular. A questão mais grave é que o modelo da Reforma não se constitui enquanto numa condição necessária ou como uma efetiva contribuição no sentido de retirar

o país da atual situação de dependência econômica e apatia. O problema, pois, não pode ser resolvido no patamar do Projeto Político Pedagógico da escola; ou, pior ainda, o problema não é nem mesmo da falta de recursos para viabilizar a reforma. É preciso mais do que reformar a reforma: é preciso repensá-la coletivamente.

4.3. O princípio da contextualização na reforma curricular do Ensino Médio

LOPES¹²¹, em um artigo da Revista Educação & Sociedade, de setembro de 2002, realiza uma instigante e rigorosa análise teórica sobre as bases epistemológicas do princípio pedagógico da contextualização, um dos conceitos centrais da reforma curricular do Ensino Médio e um dos pilares dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. Sua tese central a coloca, de forma surpreendente, em um interessante contraponto à análise que KUENZER (2000) realiza da Reforma do Ensino Médio. Pelo que se pode inferir da fala Kuenzer, a finalidade da Reforma desencadeada pelo governo FHC era a de focar o Ensino Médio na formação e na educação geral dos jovens, abandonando qualquer intenção profissionalizante, numa espécie de retorno ao antigo ensino secundário propedêutico que predominou a partir dos anos trinta no Brasil. A conclusão de Lopes, de modo aparentemente oposto, inclusive à fala oficial acerca da Reforma, é que o discurso¹²² híbrido produzido pelos novos PCNEM visa, na verdade, a inserção do jovem no novo mundo produtivo da revolução tecnológica, ou seja, é uma profissionalização disfarçada, e que o caráter instrumental de tal proposição limita, de fato, as possibilidades de uma educação mais ampla, ou nos termos de Lopes, o acesso à dimensão cultural da educação.

Retomaremos aqui, em especial, sua análise do conceito de contextualização, como já destacado anteriormente, um dos pilares centrais dos PCNEM, mas que se constitui, na prática num discurso híbrido e cheio de ambigüidades. Tais ambigüidades e hibridismos não são, porém, casuais: “*tais ambigüidades são uma forma de legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais*”, LOPES (2002) inclusive o grupo formulador das

¹²¹ Alice Lopes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trate-se do artigo sobre os novos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o Ensino Médio, cuja lógica é a submissão ao mundo produtivo da sociedade tecnológica. Seria esta submissão que estaria por trás do conceito de contextualização (LOPES, 2002).

propostas da Reforma; já o hibridismo dos PCNEM, enquanto discurso produzido por recontextualização (visto que se apropria de diferentes discursos acadêmicos relativos a outros contextos para produzir um novo discurso com outros significados), tem por objetivo atender às finalidades educacionais previstas no momento econômico, social e político atual, de reestruturação produtiva e de crise no sistema do capital. Verifiquemos, desta forma mais pormenorizada, com se dá a produção deste discurso híbrido e qual é a finalidade desse discurso carregado de ambigüidades.

A elaboração, publicação e distribuição para as escolas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)¹²³ e seus conceitos basilares, contextualização e interdisciplinaridade, colocam-se num contexto mais amplo de um conjunto de mudanças que ocorreram na sociedade brasileira no final dos anos noventa, assim como também fazia parte do contexto das ações que foram tomadas, em especial, pelo governo FHC, para viabilizar a Reforma do Ensino Médio. Considerar este contexto é, em si, demonstrar a própria relevância do conceito de contextualização.

De fato, a elaboração dos PCNEM se constituiu, aparentemente, em mais uma ação do Projeto Escola Jovem, nome que ganhou a Reforma a partir de 2001. No entanto, pelas características que o processo assumiu no país, tal ação se assumiu como uma das expressões centrais da Reforma. O PROMED ou Projeto Escola Jovem, financiado com recursos do BID e contrapartida do governo brasileiro através do MEC e das unidades federativas beneficiadas com o projeto pretendia viabilizar a expansão quantitativa e qualitativa do Ensino Médio no país e previa uma série de ações na área de infra-estrutura escolar; formação inicial e continuada de professores e gestores do sistema; elaboração de um sistema de avaliação nacional dos alunos deste patamar de ensino; elaboração e aplicação de programas de educação a distância, entre outras medidas. No entanto, duas medidas foram inicialmente operacionalizadas e ganharam centralidade no governo FHC: a aplicação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para avaliar os alunos egressos do Ensino Médio e a elaboração e distribuição junto às escolas dos PCNEM.

¹²² O conceito de discurso aqui referido não tem como fundamento a teoria da análise de discursos de cunho fenomenológico e hermenêutico, mas uma leitura contextualizada da produção da fala como é possível se apreender do uso efetuado pela professora Alice Lopes.

¹²³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Este documento inclui, igualmente, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Não é casual que tais medidas tenham sido priorizadas: enquanto a primeira poderia viabilizar o diagnóstico, a segunda poderia ser o caminho para a solução dos problemas. Tamanha responsabilidade dos PCNEM diz exatamente do seu lugar: da possibilidade de fazer a Reforma a partir da mudança curricular. Entende Lopes que a despeito das resistências de professores, alunos, comunidade escolar, diretores e técnicos envolvidos com a Reforma, é impossível que a comunidade fique imune às orientações oficiais. Por maior que seja o descrédito da comunidade escolar dos professores com as diretrizes da Reforma, e mesmo que as propostas fiquem empoeiradas dentro das gavetas das secretarias das escolas e não sejam suficientemente lidas e debatidas, tais resistências são insuficientes para deixarem as escolas imunes aos efeitos da Reforma. Isso ocorre por dois motivos centrais, segundo Lopes: o Estado dispõe de uma série de mecanismos “impositivos” que são utilizados nestas condições, em especial o condicionamento dos recursos para a escola ao cumprimento de metas previstas na Reforma; o sistema dispõe também de uma série de mecanismos simbólicos e ideológicos de difusão e convencimento da comunidade escolar. No entanto, mais importante do que tais expedientes é a conquista por dentro do próprio texto da reforma através do mecanismo de hibridização e ecletismo teórico.

De fato, nenhuma proposta pedagógica pode ser vista de forma separada da prática pedagógica a ela intimamente relacionada. Toda política curricular enquanto um conhecimento construído para a escola e, portanto, externo a ela, só produz sentido à medida que é aceito e apropriado pela escola internamente e se incorpora a suas práticas cotidianas. O ato político externo de selecionar conteúdos, estabelecer diretrizes e estruturar determinações não terá efetividade se não construir mecanismos simbólicos de legitimação dessa política estabelecendo pontes com o saber produzido dentro da escola e por ela já legitimado. Nesse sentido, o processo de recontextualização¹²⁴ está intimamente associado ao ecletismo: discursos são deslocados de seu contexto original, adquirem uma nova roupagem e são rearranjados artificialmente em um novo sistema e aplicados ao contexto escolar.

A recontextualização consiste no estabelecimento de novos sentidos e significados conceituais à medida que um discurso é repassado e deslocado de um contexto original para um outro contexto. Esse rearranjo produz um novo discurso com novos significados e

¹²⁴ LOPES (2001) extrai o conceito de recontextualização diretamente de Bernstein.

novas finalidades. Fora de seu contexto original, o discurso assim disposto se torna um importante instrumento ideológico, pois extrai sua força e legitimidade do contexto do qual foi deslocado. O processo de recontextualização ocorre, assim, mediante o uso de dois procedimentos centrais: o mecanismo da descontextualização, mediante o qual textos são selecionados em outro contexto e aplicado de forma similar ao novo contexto; e o mecanismo da refocalização ou reposicionamento em que o discurso é modificado, condensado, re-elaborado em função dos novos objetivos a serem atingidos. Na prática, o processo consiste na transformação de um discurso dito científico e instrucional em um discurso normativo da prática cotidiana da atividade pedagógica da escola. Esse discurso adquire o caráter de lei amparada e legitimada nos postulados científicos do discurso instrucional que, no entanto, não são necessariamente aplicáveis àquele contexto, daí seu caráter ideológico.

Como nos lembra LOPES (2002), o processo de recontextualização e de hibridismo estão, na verdade, intimamente relacionados: *“Propostas curriculares oficiais como os PCNEM, podem ser interpretadas como um híbrido de discursos curriculares produzidos por processo de recontextualização”*. Textos e discursos de diferentes campos teóricos foram deslocados e recontextualizados e um novo enfoque é dado às perspectivas teóricas originalmente desenvolvidas para oferecer respostas a uma outra realidade. Não se trata de adulteração, mas da produção de um novo sentido produzido pelo re-arranjo dos conceitos num novo corpo sistemático. Epistemologicamente falando, o ecletismo teórico como o aplicado na formulação dos PCNEM é objeto de crítica científica vigorosa, visto que uma categoria teórica não pode ser lida e aplicada isoladamente e descontextualizada do objeto de investigação da qual foi extraída, sem considerar os fundamentos e princípios do corpo teórico que lhe dá sustentação. Tal deslocamento e sua junção artificial em outro contexto e a um outro corpo teórico pode servir ao objetivo ideológico da legitimação de um pensamento, mas é cientificamente questionável.

No caso específico dos PCNEM há a junção em um novo corpo de proposições teóricas até mesmo epistemologicamente opostas e contraditórias entre si. Quando se considera o lema da Reforma do Ensino Médio proposto ainda no governo FHC – “educar agora é para a vida” e o ensino baseado em competências que se operacionaliza no currículo, a contradição se explicita. De fato, o currículo baseado em competências é o centro da proposta da UNESCO e da ONU para a educação do século XXI, perspectiva que tem sido

corroborada pelas agências multilaterais de crédito como o Banco Mundial (BIRD e FMI) e BID, esta última financiadora direta da Reforma brasileira. Embora na bibliografia do texto dos parâmetros não apareça nenhuma referência direta à influência das Nações Unidas ou do BID na elaboração do documento, o discurso das competências emerge como central.

Do ponto de vista conceitual, o discurso das competências parece estar amparado, segundo pode-se depreender de diferentes documentos do MEC, da teoria cognitivista de Jean Piaget, da perspectiva lingüística de Chomsky e até mesmo da perspectiva histórica-social de Lev Vygotsky. Na prática, porém, entende Lopes, o modo como a Reforma e o ENEM operacionalizaram a teoria das competências só pode ser compreendida como um desdobramento da perspectiva dos eficientistas sociais de inspiração comportamentalista ou behaviorista de ciência, na tradição de Franklin Bobbitt, Ralph Tyler e Robert Gagné. Por sua vez, o discurso da contextualização (“educar é para a vida”, como acentuava o bordão do MEC) vai encontrar respaldo no progressivismo do psicólogo americano John Dewey, que, contraditoriamente se opunha exatamente à perspectiva adaptacionista dos eficientistas sociais. Mas não só em Dewey. Como acentua MELLO (1999), parecerista das diretrizes para a reforma curricular do Ensino Médio, o conceito de contextualização está particularmente amparado na teoria da aprendizagem situada do inglês David Stein.

Do ponto de vista epistemológico é extremamente questionável justapor num mesmo corpo sistemático teorias de aprendizagem com perspectivas tão contraditórias entre si. Mesmo que se considere que as perspectivas de Piaget e Vygotsky sejam consideradas interacionistas, e que nas duas teorias o sujeito exerce uma posição ativa na sua relação com a natureza e a sociedade, as divergências entre os dois postulados são muito centrais, em especial quando se considera as críticas que a abordagem de Vygotsky faz à leitura idealista e liberal da teoria do egocentrismo de Piaget e à perspectiva hiperconstrutivista, biologizante e a-histórica do conceito de equilíbrio e da teoria dos estágios de evolução da inteligência humana¹²⁵. No entanto, mais grave é compor num mesmo corpo teórico teses cujos postulados são completamente contrários entre si, que partem de diferentes

¹²⁵ As clássicas divergências entre Piaget e Vygotsky são exploradas em inúmeras obras da psicologia e da educação. Ver particularmente DAVIS (1989) e o próprio VYGOTSKY (1989) e PIAGET (1990).

objetos de investigação, que possuem diferentes categorias de análises não reduzíveis entre si e que se criticam mutuamente.

De fato, a perspectiva comportamentalista que alimenta os pressupostos dos eficientistas sociais, mesmo em suas vertentes menos radicais como em Gagné, Bobbitt e Tyler tem como objeto de estudo e de preocupação final o controle da conduta do sujeito, considerando a mente como mero epifenômeno do comportamento humano. O estruturalismo cognitivista da teoria de Piaget é considerado pelo pragmatismo behaviorista como uma herança do mentalismo e do idealismo psicológico a ser descartado e superado, conforme nos lembra Skinner em *Sobre o Behaviorismo*¹²⁶.

Do mesmo modo, o ecletismo das diretrizes parece ignorar a oposição do progressivismo escolanovista de Dewey e o adaptacionismo funcionalista dos eficientistas sociais. Não se pode negar que Dewey, em especial na última fase de sua obra, abraça o pragmatismo filosófico como fundamento a partir do qual poderia se explicar toda a realidade, num encontro inusitado com o funcionalismo de William James. No entanto, a perspectiva de Dewey não é a da mera adaptação social, nem a da formação educativa voltada para a adaptação instrumental para o trabalho. Dewey não defende uma educação para a vida, ou seja, voltada instrumentalmente para resolver os problemas da vida, mas que a educação seja a própria vida enquanto possibilitadora das experiências progressivas que permitam ao sujeito resolver por si mesmo os problemas da vida. Na perspectiva comportamentalista ou mesmo funcionalista, o conceito de autonomia do sujeito fica completamente subsumido às determinações do ambiente, sejam elas enquanto determinações da natureza ou ainda do meio social.

A associação das idéias proveniente do contexto do progressivismo de Dewey aos princípios dos eficientistas sociais produz um novo significado, enquanto discurso híbrido e contextualizado, contrário ao que parecia indicar a propaganda governamental: a finalidade de educar para a vida não é a de produzir uma educação que permita ao jovem acessar uma formação cultural ampla, mas adequá-lo à nova instrumentalidade do mundo do trabalho, da sociedade do conhecimento e do reino das competências. Desta forma, quando se consideram as finalidades para o Ensino Médio a partir do texto da nova LDB

¹²⁶Para maiores detalhes ver SKINNER (1998).

(Lei nº. 9.394, de 20.12.1996), o contexto que se sobressai é o da preparação para: i) o mundo do trabalho; ii) para a esfera da cidadania e iii) para a esfera da convivência e das relações interpessoais. No entanto, como analisa LOPES (2002), as esferas da cidadania e das relações interpessoais acabam sendo subsumidas pela centralidade do novo mundo do trabalho, visto que a lógica instrumental domina todo o discurso dos PCNEM e DCNEM. Do mesmo modo não é gratuita a escolha das tecnologias como a grande mediadora entre as várias áreas do conhecimento objeto da nova organização: sociedade do conhecimento e das competências é o nome do novo tecnicismo educacional, tanto dos sistemas escolares como em termos de suas finalidades.

Mesmo que se considere a matriz construtivista e cognitivista dos novos PCNEM e a experiência prévia do aluno nos termos do progressivismo de Dewey, a organização operacional do currículo, nos termos da reforma, segue uma racionalidade que muito pouco se diferencia daquela defendida pelos eficientistas sociais, em especial Ralph Tyler. Todo o texto dos PCNEM é baseado na prévia definição de objetivos a serem atingidos pela escola; seleção de conteúdos necessários para atingir os objetivos; organização eficiente dos conteúdos segundo determinadas diretrizes didáticas e critérios de avaliação, medição e controle dos objetivos, enquanto sua capacidade de atingir ou não os objetivos propostos. Como destaca LOPES (2002) em sua análise das competências propostas pelos PCNEM, todo o processo de avaliação no qual se baseia o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM tem como pressuposto a decomposição destas competências em habilidades instrumentais e, portanto, em comportamentos expressos que permitem a elaboração de indicadores de desempenho laboral, na tradição do enfoque comportamentalista de Bobbitt, Tyler e Gagné. Ou seja, na prática, conceitos e objetivos comportamentais da tradição behaviorista foram renomeados e substituídos pelo “moderno” conceito de competência.

Enquanto os pressupostos eficientistas e comportamentalistas dos PCNEM só podem ser inferidos indiretamente, a base escolanovista é claramente expressa tanto no texto dos parâmetros (BRASIL, 1999) como na palavra de MELLO (1999), parecerista da reforma curricular:

“(...) O segundo princípio vem da Educação Profissional. Em inglês é conhecido como aprendizagem situada. Em português é chamada de contextualização do conteúdo. A contextualização tem a ver com a motivação, conceito fartamente explorado em pedagogia. Motivar o aluno é fazê-lo entender, dar sentido àquilo

que aprende. (...) É quase impossível, quando se ensina ou se faz a transposição didática desse conhecimento, despertar na sala de aula o mesmo encantamento de quem faz a descoberta original.

Por essa razão, na transposição didática o processo de invenção precisa ser reproduzido quase artificialmente para que o aluno possa aprender significativamente. Um dos recursos para fazer isso é a contextualização: relacionar o que está sendo ensinado com sua experiência imediata ou cotidiana”.

Ora, aprendizagem situada, extraída da reforma inglesa e das idéias de David Stein, é o resultado da formação de um novo híbrido pela conjunção de idéias de Dewey, Bruner e Piaget, como destaca Lopes no artigo supracitado. Segundo a pesquisadora, a noção de aprendizagem situada é a mesma que tem fundamentado o ensino contextual muito utilizado nos EUA a partir dos anos 90:

“De forma similar aos parâmetros, tais trabalhos enfatizam a resolução de problemas e o currículo integrado, na modalidade interdisciplinar, e vêem o construtivismo como a forma de superar o modelo comportamentalista influente em uma formação profissional que não mais se adapta aos novos modelos de trabalho.” (LOPES, 2002)

Embora sem abandonar a organização curricular e os objetivos de aprendizagem típicos da abordagem eficientista, os PCNEM mobilizam as idéias construtivistas e progressivistas para retirar o aluno da sua condição de passividade e de tábula rasa, pressuposto maior da tradição comportamentalista. Desta forma, habilidades como capacidade de resolução de problemas, iniciativa, liderança, criatividade, tão importantes para a nova economia, podem ser, assim, desenvolvidas, considerando, inclusive, o contexto e os saberes prévios do aluno, fundamento da perspectiva escolanovista, cognitivista e até mesmo do interacionismo histórico-social de Vygotsky.

Em outros termos, o modelo dos PCNEM, embora contenha em seus pressupostos a perspectiva conservadora dos eficientistas sociais, aproxima-se, igualmente, de uma leitura crítica do currículo ao valorizar o contexto onde se forma o saber prévio do aluno, em especial, o contexto dos saberes cotidianos e extra-escolares, saberes estes que se constroem no para além do saber formal produzido cientificamente. Do mesmo modo há uma valorização explícita do conhecimento produzido na própria escola, em que o contexto da escola é, também, valorizado e incentivado pelos parâmetros, na medida em

que estes consideram a transposição didática do novo currículo para a realidade da escola como uma tarefa inalienável da própria comunidade escolar. Tal transposição do currículo, por sua vez, está claramente associada ao processo produtivo do conhecimento na escola, a sua produção intrínseca, que necessariamente se contrapõe às determinações externas do sistema educacional mesmo que cientificamente legitimadas e politicamente impostas. Desta forma, o hibridismo do modelo, à medida que valoriza os diferentes contextos da produção do currículo (o contexto do aluno, da escola e da comunidade), acaba por obter certa legitimidade e aceitação da comunidade escolar.

O problema é que as noções de contexto e de cotidiano que se inferem da Reforma curricular do Ensino Médio são muito limitadas, como se pode também inferir da fala de MELLO (1999), anteriormente citada. Associar à noção de contexto as questões do cotidiano da escola e da vida concreta do aluno sem considerar sua dimensão política, cultural e econômica mais ampla é omitir a perspectiva mais crítica que esse conceito comporta na sociologia progressista da educação. O que se observa nos PCNEM é que a noção de contexto é muito restrita, pois se limita aos saberes prévios e práticos, do dia-a-dia, necessários à resolução de problemas pelo uso das competências e não acentua o contexto mais amplo em que estes problemas estão inseridos.

A limitação da noção de contexto à resolução de problemas permite, na verdade, estabelecer uma ponte muito direta com o modelo de aprendizagem desenvolvido por Gagné¹²⁷. Todo o objetivo deste modelo é desenvolver o que ele denomina de habilidades cognitivas, que são, neste sentido, perfeitamente delimitáveis e mensuráveis enquanto desempenho e performances a serem observadas no final do processo de aprendizagem. Gagné propõe oito tipos de aprendizagem numa escala crescente, em cujo topo está a habilidade de solucionar problemas: num primeiro nível está a aprendizagem de sinais tipicamente pavloviana¹²⁸, em que a resposta ao estímulo do meio é praticamente automática; o segundo nível de aprendizagem já implica no reforço operante skinneriano¹²⁹ em que o comportamento do sujeito já é mais preciso e voluntário; estes dois níveis mais

¹²⁷ Para uma leitura básica ver MOREIRA (1983).

¹²⁸ A teoria do neurologista russo Ivan Pavlov permitiu o desenvolvimento do conceito de aprendizagem por reflexo condicionado através de sua pesquisa clássica com cães. Os resultados desta pesquisa se tornaram o pilar sobre o qual o behaviorismo moderno pode se instaurar como ciência. Há uma ampla leitura em psicologia sobre o assunto.

¹²⁹ Para uma leitura mais básica sobre o assunto ver MILHOLLAN & FORISHA (1978).

básicos de aprendizagem se juntam para formar cadeias mais complexas de conhecimento da realidade: cadeias em geral, incluindo o sistema de sinais de Pavlov, num terceiro tipo de aprendizagem e associações ou cadeias verbais, enquanto aprendizagem do quarto tipo; o quinto nível de aprendizagem em Gagné nada mais é do que o conceito de discriminação de respostas de Skinner ou modelagem, enquanto o sexto tipo de aprendizagem corresponde ao conceito de generalização ou aprendizagem conceitual behaviorista; o sétimo nível da aprendizagem de Gagné se constitui pela formação de princípios ou regras gerais que requerem como princípio os conceitos, as discriminações e as cadeias anteriores que permitem ao sujeito a habilidade simbólica de organizar estas cadeias em sistemas de regras para a resolução de problemas; já o oitavo tipo de aprendizagem é denominada por Gagné de solução de problemas ou uso de regras de ordem superior que nada mais é do que um encadeamento de regras mais simples.

O que é importante ressaltar é que um discurso híbrido desta ordem está logicamente eivado de ambigüidades e de intenções subliminares. No entanto, a ambigüidade do conceito de contextualização não deve ser interpretada necessariamente como algo negativo, embora tal ecletismo seja bastante questionável epistemológica, ideológica e politicamente. Como ressalta LOPES (2002), tais ambigüidades são também a expressão de conflitos presentes na elaboração e produção da proposta da Reforma que, por sua vez, refletem o contexto mais amplo dos embates que permitiram a produção deste “consenso”, enquanto realizador de determinados fins do grupo político que propôs a Reforma. No entanto, é exatamente este consenso que aumenta vigorosamente as possibilidades ideológicas da Reforma ser legitimada nos diferentes grupos sociais envolvidos (elaboradores da proposta, sistema educacional e comunidade escolar).

Embora as bases eficientistas da Reforma curricular do Ensino Médio não estejam claramente explicitadas, vários aspectos da Reforma testemunham essa filiação. Um primeiro testemunho pode ser inferido a partir das listagens das competências em suas dimensões mais simples, enquanto habilidades cognitivas que se presentificam em condutas mensuráveis. Tal procedimento claramente behaviorista, em que uma função da mente é controlada a partir de sua manifestação enquanto ação comportamental, se presentifica claramente nos parâmetros, em especial no ENEM, criado exatamente para medir o desenvolvimento destas habilidades e competências. O segundo testemunho e estreitamente vinculado ao primeiro está na associação prioritária entre educação e mundo

do trabalho, embora embalada no manto ideológico da “educação para a vida” ou contextual (formação geral e ampla). Embora a base econômica sob a qual se assentou o eficientismo social esteja ultrapassada, o modo de regulação taylorista/fordista, a opção pela centralidade do mundo do trabalho se mantém, mas agora associada à produção flexível e ao paradigma da sociedade do conhecimento. Enquanto o modelo taylorista-fordista se baseava na decomposição, análise e cronometragem das tarefas às quais os trabalhadores deveriam se amoldar, o novo modelo se baseia no desenvolvimento de competências mais gerais que, em tese, levam ao desenvolvimento humano, mas que, na prática, corresponde à produção flexível.

Neste sentido, os antigos objetivos comportamentais são substituídos pelo desenvolvimento de competências tais como a capacidade de exercer tarefas múltiplas, de exercer o pensamento mais abstrato, de tomar decisão e de solucionar problemas, de trabalhar em equipe e de conviver com o pensamento divergente. Em função da mudança de foco, há um apelo à base construtivista de Piaget ou mesmo crítica de Vygotsky, mas mantendo uma formação voltada para o desempenho e a realização de *performances*, portanto, para a instrumentalidade do mundo produtivo. A autonomia, a auto-regulação do sujeito e o pensamento crítico são mobilizadas para a resolução de problemas restritos ao contexto imediato em que aparecem, ou seja, o da realidade do novo mercado de trabalho.

No entanto, o ecletismo e a ambigüidade do discurso ao invés de se converter na sua fraqueza ou mesmo na sua invalidação torna-se, na prática, sua força. Cada setor da comunidade escolar extrai e interpreta, a seu modo, a parte que lhe interessa e a adapta a seus fins. Desta forma, o apelo a competências mais complexas permite aos parâmetros se legitimar, inclusive, entre professores mais progressistas e até mesmo entre pesquisadores em educação, contribuindo para sua aceitação social.

Se o texto da Reforma vem recebendo inúmeras críticas, inclusive quanto ao centralismo que marca a existência de Parâmetros Curriculares Nacionais, o mesmo não se pode dizer dos princípios pedagógicos defendidos na Reforma (interdisciplinaridade e contextualização) que vêm sendo mais bem aceitos pela comunidade escolar. Mesmo partindo de uma outra noção de contexto e de interdisciplinaridade, o discurso da Reforma incorpora as bandeiras de um maior diálogo entre as disciplinas e de uma leitura contextualizada da realidade que faziam parte do ideário da pedagogia crítica e as

refocaliza. A contextualização e interdisciplinaridade correspondem ao novo cenário da sociedade globalizada, da inserção na sociedade tecnológica e da economia de mercado, mas não há referência ao desenvolvimento amplo do homem ou qualquer crítica ao modelo econômico, político e social vigente, que é posto como natural, embora com desajustes a serem aperfeiçoados.

O momento atual, de ascensão do pós-modernismo e de amplo questionamento das teorias que possam oferecer uma macro-explicação da realidade, aliada à enorme produção de conhecimento acumulado pela humanidade e à intensificação das trocas de informações aceleradas pela globalização, parece ter favorecido e acentuado o aparecimento de discursos híbridos, até porque a pergunta inicial pelos fundamentos de um discurso e por sua coerência interna parece ter se tornado “cientificamente” irrelevante. No entanto, o discurso ambíguo se torna claramente ideológico e pode acentuar processos de submissão em nome de promessas de mudanças sociais. Ao se reforçar as diferenças e as diversidades pode-se estar, por exemplo, reforçando a divisão que inviabiliza a organização coletiva verdadeiramente produtora das transformações sociais.

O questionamento mais importante, porém, se faz à virtude que parece ser inerente às propostas híbridas e ambíguas enquanto sinônimas de um acordo ou convenção que contempla todas as partes envolvidas. Hibridismo não é necessariamente sinônimo de maior participação, quebra de hierarquias ou de relações mais democráticas, mas, ao contrário, ele pode resultar em centralismo, hierarquização e autocratismo. Até porque enquanto algumas partes acordam, outras dormem. No entanto, a questão central mesmo está ligada aos limites e possibilidades do ecletismo no plano dos discursos: afinal o princípio da não contradição ainda não foi banido pela ciência.

4.4. Novas coordenadas pedagógicas

O segundo bloco das entrevistas semi-estruturadas visava investigar uma terceira e fundamental dimensão da Reforma, inclusive aquela que tem tido mais visibilidade na sociedade e na escola, a dimensão técnico-pedagógica ou curricular. Foram discutidas, da mesma forma que nas dimensões da gestão e financiamento anteriormente exploradas, dez questões ou discussões temáticas para debater e investigar a Reforma pelo currículo, enquanto a estratégia prioritária do MEC e da SEDUC para implantar ideologicamente as

teses reformistas, visto que, na prática, esta dimensão é subsidiária, fato que se torna visível nas discussões a seguir. Enquanto que alguns aspectos do modelo de gestão já se encontram em estágio avançado de implantação, a Reforma curricular ainda está distante das práticas efetivas da escola, embora realçada na mídia e mensagens oficiais como o aspecto mais relevante da Reforma, porque estreitamente sintonizado com as irreversíveis mudanças na realidade produtiva e social¹³⁰. As questões sobre as diretrizes e mudanças propostas pela Reforma Curricular foram amplamente debatidas com os coordenadores pedagógicos do Colégio Adauto Bezerra, no Bairro de Fátima e do Liceu, do Conjunto Ceará. De forma semelhante às dimensões antes analisadas (gestão e financiamento), os questionamentos levantados (cerca de trinta perguntas) foram expostos em um novo arranjo, em que dez sub-dimensões do currículo foram amplamente discutidas e debatidas.

Segundo o MEC, o novo currículo proposto pela Reforma do Ensino Médio iria produzir uma “educação para a vida” e não um conhecimento descontextualizado da realidade. A tese implícita nesta afirmativa pressupõe, obviamente, uma função central para o novo currículo na Reforma. Neste sentido, o debate com os coordenadores pedagógicos do Adauto e do Liceu foi iniciado com a seguinte questão: como você se posiciona diante da tese do MEC segunda a qual o aspecto central da Reforma do Ensino Médio é a mudança produzida pelas novas diretrizes e parâmetros curriculares?

Para o coordenador do Colégio Adauto é importante, inicialmente, resgatar o sentido político e ideológico da Reforma no contexto das atuais mudanças do capitalismo global. Para ele deveríamos desconfiar dos propósitos da Reforma, já que ela não foi projetada apenas para a realidade brasileira e não surgiu dos anseios da própria escola, mas a partir de um acordo do MEC feito diretamente com as agências multilaterais de crédito:

“Eu acho interessante que se compreenda o sentido político-ideológico da Reforma e o contexto da sociedade global neoliberal, pois há uma falta de

¹³⁰ A tese que destaca a importância da educação para enfrentar a sociedade das novas tecnologias, eivada sem dúvida do mais puro determinismo tecnológico, sobressai-se, com muita clareza, no texto do MEC sobre os novos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN denominado O Papel da Educação na Sociedade Tecnológica. A visão é de um ufanismo que pode parecer ingênuo, mas que, na prática, exerce com muita força seu papel ideológico. Segundo o MEC haveria pela primeira vez na história uma sintonia entre o desenvolvimento tecnológico e a necessidade de educação que permite uma compreensão crítica e autônoma da realidade por parte do aluno. Nos termos do MEC: “*isso ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção*” (BRASIL, 1999).

discussão do aspecto ideológico. Estamos vivendo no fazer pedagógico oficial um novo [paradigma]: se a técnica por si seria o grande fio condutor desse processo de reforma. Mas voltemos à questão do contexto: em primeiro lugar, uma reforma que não foi projetada para a realidade brasileira, mas mundial, já nos dá uma preocupação [acerca] dos seus propósitos.”

O coordenador aponta como uma contradição da política de gestão da SEDUC a insistência em fazer da escola pública cobaia da política da qualidade total, mas não traça uma linha pedagógica em que a escola possa contribuir efetivamente para a transformação social:

“Entendendo que se é a sociedade que muda a escola e não o inverso, a escola não deveria ser cobaia de determinadas políticas. Por exemplo, hoje, a aplicação do “Cinco S”. No governo anterior o discurso era de paridade social e se você aplica o “Cinco S” numa perspectiva de melhorar apenas os indicadores (repetência, evasão), fica complicado pensar numa proposta de educação que dê uma contribuição para a transformação social. É isso que se destaca nessa reforma: não existe uma linha pedagógica para contribuir com novos paradigmas numa sociedade excludente e violenta.”

Neste momento, o coordenador do Aduauto entra mais diretamente no foco do debate, mas omitindo um posicionamento direto acerca da tese da centralidade do currículo na Reforma, defendida pelo MEC, embora destaque a pedagogia de projetos como “espinha dorsal” da Reforma, como veremos a seguir:

“A Reforma do ensino passa pelos eixos dos temas transversais no Ensino Fundamental. (...) Todo mundo sabe o que é um tema gerador. No Ensino Médio a grande pilastra é a interdisciplinaridade e o contexto, mas falta a questão do compromisso ideológico da reforma. Há uma negação político-ideológica perigosa quando a gente sabe das contradições sociais que estão bem vivas na escola e nela são reproduzidas, não tem como se negar. Deve-se fazer a opção ideológica também quando se pensa na mudança.”

Para o coordenador, embora a fundamentação filosófica da Reforma seja nova, seu substrato pedagógico e conceitual parece ser baseado, na verdade, na antiga pedagogia de projetos, teoria nascida ainda nos anos 20:

“Outra coisa importante que eu gostaria de registrar é que a espinha dorsal da Reforma, não sua fundamentação, mas o aspecto pedagógico, já é antigo, a chamada pedagogia de projetos parece-me que é de 1920. Na Escandinávia

andou-se pensando em reunir o que foi separado pela produção industrial, pela produção capitalista que [gerou] a fragmentação do conhecimento. Na medida em que você tem a engenharia química, a física, você cria a química e a física na escola. Então se procurou vincular a escola ao mercado [de trabalho]. A Reforma está fazendo exatamente a mesma coisa que se fez no momento em que se consolidou a produção na sociedade capitalista.”

Se a tese do coordenador é correta, a indagação sociológica central deveria, então, buscar uma explicação consistente para este fato: porque somente mais de oitenta anos depois a pedagogia de projetos foi resgatada? Porque não há referência a esta escola pedagógica na lei que estabeleceu as novas diretrizes curriculares do Ensino Médio? O coordenador não se aprofunda nesta polêmica. Ao contrário já aponta para uma outra questão mais polêmica ainda. Ele defende, de forma muito coerente, que toda a Reforma é, na verdade, uma forma de acomodação. De fato ele se demonstra claramente como um crítico do reformismo:

“Eu acrescentaria mais um ponto, para não perder a linha do raciocínio: é [necessário] decodificar o que é reforma e seu sentido. *Vejo que toda reforma é, na verdade, uma forma de acomodação, uma forma de evitar um processo de transformação, de ruptura maior.* Então a reforma do ensino para mim é isso, como foram as reformas econômicas: reformas capitalistas. É o processo produtivo da sociedade capitalista quem conduz o interesse da escola e a minha preocupação maior é que não há contestação, uma discussão mais consciente por parte do educador, do coordenador pedagógico, de quem gere e de quem faz a escola no cotidiano, de quem trabalha, que é o professor”.

Neste ponto, a questão das dificuldades para implementar a interdisciplinaridade e a contextualização passou a ser o foco do debate. Ora, se segundo o MEC tais princípios são os pilares do novo currículo, estas dificuldades poderiam, em tese, estar comprometendo a implantação da Reforma. Para o coordenador do Adauto há aspectos na Reforma que são bons e devem ser implantados, como a contextualização, mas discorda da lógica maior do governo que quer implantá-la apenas pelas vias legais:

“(…) Em relação às condições para se implementar as reformas, se elas são necessárias ou não, caberia uma discussão muito profunda. A gente discute se ela vai ao encontro de uma política pública que possibilite implementar pelo menos os aspectos bons. Não se pode negar que seria necessária uma revolução no ensino, mas já que estamos apostando numa reforma, compreendamos que existem alguns aspectos bons como se romper com a abordagem muito

tradicional e desvinculada da vida cotidiana do aluno. Eu toco nessa questão do conhecimento vinculado ao cotidiano, a chamada contextualização. Isto é necessário, correto, é importante esse ponto. *Mas como é que se faz a Reforma só através de medidas provisórias, de leis, sabendo-se que isso não muda a realidade e as condições de vida?*”

Além da questão da interdisciplinaridade e da contextualização, o coordenador defende a tese de que a Reforma deveria considerar as multidimensões do ser humano, e não se apegar apenas à dimensão cognitiva do saber, tese, igualmente, defendida pelos especialistas da ONU e já amplamente discutida neste trabalho. De fato, o coordenador não parece se aperceber de que o discurso das competências defendido pela Reforma já contém implícita sua reivindicação.

“Outra coisa interessante também seria a necessidade atual da educação contemplar as multidimensões do ser humano. Não ficar só na questão do cognitivo, que é apenas um aspecto a ser trabalhado. No meu entendimento é nesse ponto que a escola não poderia funcionar como uma fábrica, tocando uma sirene em cada turno para mudar os alunos, mas eles deveriam permanecer pelo menos dois turnos para contemplar essa necessidade de uma formação mais complexa ou multidimensional.”

As dificuldades para a implantação dos novos parâmetros curriculares, entende o coordenador do Aduato, estão também associadas à carência de recursos no seio da escola pública:

“Nós tivemos antes [a época das] das vacas magras agora eu diria que são anorexas. Nós passamos mais de seis meses sem receber recurso nenhum e se você quer colocar qualquer projeto, que seja aproveitando o gancho da pedagogia dos projetos, tem sempre um custo. O próprio PDE mesmo, que a gente faz como uma imposição burocrática, mas também na perspectiva de obter algum recurso para o Ensino Médio, não teve retorno nenhum até agora. Aliás, é bom registrar também que o Ensino Médio não tem, na forma da lei, uma garantia de financiamento. Existe hoje o chamado Projeto Alvorada, que é na verdade uma política de compensação que vem exatamente para os estados em que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é mais baixo. (...) É interessante a gente buscar e garantir um financiamento para o Ensino Médio. Como é que numa sociedade capitalista eu posso ter uma escola de qualidade sem recursos financeiros? (...) Hoje se gasta mil e oitocentos reais com um presidiário, se o presídio não for terceirizado... E o adolescente quanto é que se investe hoje nesse Estado?”

Já o coordenador do Liceu apresenta uma resposta bem mais focalizada na questão do currículo. Seu discurso é menos politizado do que aquele do coordenador do Adauto, mas é, também, crítico e contundente. Para ele o grande caminho para reformar o Ensino Médio é conquistar a autonomia da escola, inclusive para ela mesma construir o seu currículo, de acordo com suas necessidades e peculiaridades. Ele discorda frontalmente da tese de que a dimensão do currículo é a mais central na Reforma: o currículo deveria ser apenas uma das dimensões das mudanças, já que a conquista da autonomia passa também por outras dimensões.

“O grande passo que nós não demos ou que talvez tenhamos que dar para conseguir a Reforma e que os alunos consigam aprender é a autonomia da escola que não existe ainda, inclusive para formar o seu currículo de acordo com as necessidades da comunidade. Nós temos um currículo único para todo o Ceará, mas existem regiões em que se poderia acrescentar alguma coisa e tirar em outra. Essa realidade é tão diferente, tão comum a cada localidade que eu posso falar que em Fortaleza eu não poderia ter um só currículo, porque as escolas os locais que nós temos são comunidades diferentes. Na realidade o currículo não é a única coisa que deveria mudar para reformar o Ensino Médio, mas é uma das coisas e ele perpassa pela autonomia da escola. Não dá para falar em competência, quando esse currículo não está adaptado à realidade da comunidade que forma aquela escola.”

Considerando mais especificamente a centralidade dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização na Reforma do Ensino do Ensino Médio, o segundo ponto do debate centrava a análise nas dificuldades encontradas pela escola para implantá-las. Como aplicar princípios tão complexos ao processo de ensino e aprendizagem cotidiano da escola de Ensino Médio?

Para o coordenador do Colégio Adauto, cujo posicionamento inicial já adiantara sobre estes princípios, as dificuldades para implantá-los são inicialmente financeiras, mas ele destaca, igualmente, a resistência por parte dos professores como uma dificuldade importante. Parte desta resistência poderia ser superada, entende o coordenador, se houvesse uma política mais efetiva de valorização do magistério.

“Em primeiro lugar as dificuldades são financeiras. Depois existe também uma resistência, que eu não gostaria de julgar como negativa, por parte dos professores. Falta de uma política de valorização, de investimentos na principal

ferramenta de uma escola que é o professor. Assim como o médico hoje, o professor corre de uma escola pra outra, trabalhando dois, às vezes, três turnos e não tem tempo para se dedicar a um planejamento mais eficiente e até pra formação continuada. Eu entendo que este seria o grande problema.”

No Ceará a SEDUC implantou um modelo em que professores são nomeados para coordenar cada uma das três áreas em que o currículo foi dividido e, assim, viabilizar uma maior comunicação entre as disciplinas e a superação da distância entre os vários saberes disciplinares. Na opinião do coordenador do Adauto, esta mudança ainda é insuficiente, pois não há, na prática, tempo para fazer um planejamento de forma a viabilizar a contextualização e interdisciplinaridade no cotidiano da sala de aula:

“Essa questão recai também na política de não valorização do magistério. É uma política que não gera as condições para que ele permaneça no interior da escola pelo menos um turno, qualificando-se, pesquisando. Como nós não temos tempo, a não ser que a gente pare a atividade essencial da sala de aula, que é o ensino-aprendizagem, para fazer este planejamento. Nós já paramos para fazer um conselho de classe, uma avaliação coletiva do processo de ensino-aprendizagem. Se tiver também que parar as aulas para (...) para discutir esses aspectos que a gente considera com alguma relevância para a aprendizagem, sem se descuidar do lado político ideológico, fica complicado. O contexto profissional que vive hoje o professor emperra a construção de uma política de aprendizagem mais interessante”.

Já especificamente com relação à atuação dos coordenadores de área, ele considera que esta é uma experiência ainda muito nova, ainda a ser aperfeiçoada, cujos resultados ficam comprometidos pela falta de uma capacitação específica para este fim:

“Nós tivemos essa proposta inicial dos coordenadores de área em que uns foram bem, outros mais ou menos, outros apenas se acomodaram. Eles não foram capacitados, reciclados. De qualquer modo ficou bem claro para a gente que eles deveriam ter como referencial um trabalho a partir de projetos. Alguns desenvolveram projetos que se mostraram muito interessantes e outros acompanham mais o cotidiano, aquela coisa de organizar a escola herdada dos quartéis, de compartimentar, de colocar disciplinas. Eu diria que é uma experiência para ser trabalhada. A SEDUC já sinaliza no momento com a continuidade da coordenação de área, mas passando primeiro por uma avaliação, uma prova escrita e alguma política de capacitação.”

O coordenador do Aداuto entende, por sua vez, que embora os princípios básicos do currículo (contextualização e interdisciplinaridade) propostos pela Reforma não tenham ainda se tornado suficientemente concretos no processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da sala de aula e das práticas dos professores, outros aspectos da Reforma já começaram a fazer parte da paisagem do Ensino Médio. No entanto, faltam os investimentos e as condições materiais necessárias para que a Reforma se efetive:

“A Reforma chegou à escola na medida em que o governo fez propaganda e chegou à cabeça do aluno e do professor, abaixo a “decoreba”. Tem esse aspecto positivo de evitar essa memorização, que eu não sei até que ponto é verdadeiro (...). Eu diria que ela iniciou, reafirmou essa vontade de mudança que consta na lei, nos parâmetros curriculares, mas você não melhorou as condições [da escola]. Como é que numa estrutura capitalista se melhora a qualidade de um serviço sem gerar novos investimentos e sem uma política mais sintonizada com essa realidade? Parece-me que a lógica é procurar parcerias, dizer que a sociedade também é responsável, mas o poder público é o principal responsável, porque ele é quem cobra os tributos da sociedade.”

Embora sua implantação passe ainda por muitos problemas, os novos princípios curriculares do novo Ensino Médio são os aspectos mais elogiáveis da Reforma, na avaliação do coordenador do Aداuto:

“É o que a gente pode aproveitar da Reforma como sendo positivo, pelo menos na minha visão, pois gera mais possibilidade de aprendizagem. Agora eu não posso desvincular [isso] do processo educacional, entendê-los como uma coisa neutra, senão nós não seríamos uma sociedade de classe. Não é aqui dentro que se reproduz a sociedade de classe, das contradições que a gente vive na sociedade capitalista? É esse um lado altamente assim alienante que [destacaria] da reforma.”

O problema maior, queixa-se o coordenador do Liceu, é que os resultados da Reforma são cobrados pela população junto a escola e não junto ao governo. De modo semelhante, a SEDUC acaba atribuindo aos gestores da escola o fracasso ou sucesso na implementação da Reforma, muitas vezes sem considerar que as condições básicas para sua realização não foram dadas.

“É lógico que se espera que os pais e parte da sociedade envolvida cobrem mais resultados da escola, mas parece-me que a responsabilidade recai muito sobre

quem está dentro da escola. Até porque na compreensão do professor e do governo o que dá errado na escola é [um problema] da gestão. A política do “Cinco S”, do toyotismo aplicado à escola como se ela fosse uma empresa, busca focar onde está o problema. (...) Mas “no frigidar dos ovos” vai sobrar pra quem? Para a gestão que é o principal responsável por isso.”

Para o coordenador do Liceu a vantagem da sua escola é que desde a sua inauguração o planejamento já foi feito considerando a realidade do coordenador de área. Este modelo permite que os professores planejem em conjunto, mas é um processo muito inaugural ainda, embrionário. A inovação do Liceu foi atribuir também ao coordenador a responsabilidade por uma das três séries do Ensino Médio.

“Desde o início da escola, o nosso planejamento é feito por área, o que já é alguma coisa, pois ao invés do professor de matemática planejar só, ele o faz junto com a biologia. Então, nesse aspecto já dá para “meter uma mãozinha” na disciplina do outro, trazer um pouquinho para a sua, o que já é o primeiro passo, embora embrionário. A outra coisa que fazemos é que o coordenador de área é também (...) coordenador de série. Nós não fazíamos e começamos a fazer o acompanhamento metodológico quinzenal dos professores. Você senta com o coordenador de área e discute qual é a melhor maneira de atingir aquele aluno naquele contexto e cada coordenador fica responsável por uma série e os professores daquela série independente de ser ou não da área vão estar quinzenalmente reunidos com eles para essa troca de experiências.”

Neste momento ele detalha a experiência do Liceu com a coordenação de área integrada a coordenação de série, e as dificuldades para se trabalhar com temas e encontrar os temas que contemplem várias disciplinas:

“(...) Isso possibilita essa interligação entre as várias áreas do conhecimento e acompanhar o professor metodologicamente no seu dia-a-dia, as dificuldades que está tendo. É preciso saber a função básica dos PCN: encontrar (...) os temas que contemplem várias disciplinas. O coordenador pedagógico pode pedir para (...) o coordenador de área fazer (...) uma pesquisa [sobre um tema] interessante, por exemplo, a guerra EUA e Iraque. Pegue os texto na *Internet* sobre isso e me empreste. Se eu sou professor de química, por exemplo, eu quero saber quais as armas químicas que encontraram no Iraque... É um processo que está engatinhando, porque na realidade nem os alunos, nem os professores e nem a coordenação pedagógica têm a prática porque nós não fomos formados dessa maneira.”

Um dos grandes problemas, queixa-se o coordenador do Liceu, é a escassez de material de pesquisa e de livros que se utilizem e partam da perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização: *“e ainda mais com as ameaças de tirar a Internet da escola, o que ‘quebraria as pernas’ de todo mundo. [São] poucos e fracos os livros na interdisciplinaridade, na contextualização.”* Obviamente, que a pesquisa é feita a partir da leitura que os coordenadores e os professores fazem desses princípios curriculares, o que pode redundar numa dificuldade a mais neste processo.

Segundo o coordenador do Liceu, a escola tem levado em conta o trabalho de elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) para o Ensino Médio que foi empreendido recentemente pela SEDUC e que tinha como objetivo aplicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à realidade do Ceará e facilitar a implantação dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização: *“na realidade assim, desde que nós estamos com essa história de interdisciplinaridade, contextualização, de avaliação processual, cognitiva e diagnóstica nós já estamos pescando pontos básicos dos RCB”*. No entanto, tais referenciais não são aplicados ainda de forma sistemática ao cotidiano da escola e suficientemente discutidos junto às unidades escolares:

“Não e nem dá! Nós temos que parar... A LDB e os PCN foram mais discutidos no Ceará do que os próprios RCB. Para você ter uma idéia de como é o negócio, eu sou capaz de dizer que a educação no Ceará teria que parar pelo menos uns três meses para se estudar (...) só a Reforma. Estudo mesmo, capacitações, provas...”

Para o coordenador do Liceu, a dificuldade de aplicar a interdisciplinaridade na escola se deve a um conjunto de fatores, em que merece destaque a falta de planejamento conjunto entre a Secretaria de Educação e as escolas de Ensino Médio:

“Então fica complicado para que nós professores façamos isso. Mesmo a gente falando disso há cinco anos, fica meio complicado por conta desse processo. [Ter a interdisciplinaridade apenas do nível médio] quando ela não existe nem no Ensino Fundamental, [nem na universidade]. Nem tem a base interdisciplinar e nem tem a formação do professor. É complicado. A escola hoje ela está numa dubiedade terrível: os nossos alunos estão pensando no vestibular e você não pode [incentivar para o vestibular]. Se você pegar a escola mais fraca em vestibular, ela está abandonando todos os critérios que a Reforma está propondo. Nem o ENEM aborda de maneira muito boa a Reforma, pois é uma [espécie de]

vestibular. Ele tem a interdisciplinaridade, a contextualização, mas ainda é uma abordagem tradicional com prova de marcar e tudo mais.”

Ora, no momento em que a Reforma do Ensino Médio brasileiro optou pela educação de formação geral, tal movimento indiretamente passou a induzir a população a ver e a exigir do Ensino Médio uma função propedêutica, de preparação para o ensino superior. No entanto, contraditoriamente o novo currículo leva a um tipo de formação, aprendizagem por competência, que é muito diferente daquela exigida pelo vestibular, aprendizagem de conteúdo. Esta realidade coloca a escola pública de Ensino Médio em um difícil dilema, como destaca o coordenador do Liceu:

“É uma realidade que nós temos que pensar: ou abandonamos completamente a questão de vestibular e ou se vai para as reformas. E nós também não deveríamos suprir as necessidades da comunidade que é quem tem o poder primeiro dentro da escola? Se a comunidade exige que a escola ensine para o vestibular, a escola tem mais é que atendê-la. Mas a Reforma não tem atingido esses dois níveis, não tem atingido o vestibular e nós da escola pública ficamos nessa encruzilhada, sem saber para onde a gente vai caminhar...”

A terceira questão levantada no debate buscava coletar, na perspectiva dos coordenadores, os resultados práticos obtidos pela Reforma em termos de rendimento dos alunos. Não se tratava aqui de explorar os indicadores de rendimento da escola, mas verificar em que patamar o ensino por competências estava, de fato, se efetivado na realidade da sala de aula. Os alunos ao final do Ensino Médio dominam as novas competências exigidas pela sociedade tecnológica à medida que o novo currículo vem sendo aplicado à escola. Como esta questão tem se manifestado no contexto da pública em comparação com a escola particular? Eis questões centrais neste momento do debate.

O coordenador do Colégio Aduato tem uma leitura bastante crítica e fundamentada do conceito de competência, embora a base teórica a partir da qual ele faz a crítica seja as teses da teoria crítico-reprodutivista que se consagrou na França ainda na década de sessenta, mas cujos limites de alcance já foram muito questionados no Brasil por inúmeros educadores:

“Em primeiro lugar o conceito de competência vem de competição. Há pouco tempo nós criticávamos muito o discurso da competência porque se inseria nesse mundo bem reproduzido que a escola ainda faz. A escola é, na minha cabeça, um

aparelho de reprodução ideológico do Estado e o que é mais grave hoje dirigido para as classes mais oprimidas. O grande [lance] da Reforma a nível global, [que foi] uma coisa interessante (...) [foi] a substituição do professor tipo enciclopédia que repassa conhecimento, por aquele que trabalha o aluno para que ele possa lidar com a [vida]. Eis aí o centro da questão do que eles consideram no conceito de competência, você sair da escola e saber aplicar o que você aprendeu.”

Contraditoriamente, para o coordenador do Adauto, os princípios da Reforma são mais compatíveis com as necessidades da escola particular do que para os alunos da escola pública e, no entanto, eles só estão sendo aplicados nesta última. De fato, como destaca o coordenador, se a lógica da Reforma é produzir uma educação geral e propedêutica como viabilizar a continuidade dos estudos dos alunos das escolas públicas se eles não conseguem sucesso ao tentarem ingressar no ensino superior? Não seria vender uma ilusão de promoção social?

“A Reforma é talvez uma necessidade maior da escola particular do que da pública. Aplicar a Reforma para ambas tem alguma coisa de errado ou então a sociedade capitalista não é contraditória, pois são duas realidades diferentes (...). Se compararmos as camadas sociais que freqüentam a escola pública e a particular, embora a perspectiva seja a mesma, a ilusão da promoção social que a escola e muitos professores colocam (...). Em termos de resultado da Reforma nem a escola particular, nem a pública estão colhendo algum resultado. Apesar da Reforma ser uma coisa aparentemente simples em termo de abordagem, de revisão da avaliação e outros elementos do processo de ensino-aprendizagem, ela não vai surtir efeito tão imediato, pois há a cultura do professor. Ainda existe na cabeça de muitos, não por deficiência, essa educação bem tradicional, próxima da que os jesuítas faziam.”

Na perspectiva do coordenador do Adauto falta vontade política para acelerar a Reforma, para superar as dificuldades atualmente existentes como a falta de recursos e de valorização dos profissionais da educação. Além disso, o processo implica também numa mudança de cultura, inclusive, da escola particular, que só agora está sentindo esta necessidade, especialmente depois dos resultados que ela vem obtendo no ENEM que não têm sido bons.

“Falta vontade pública em transformar isso de forma imediata. É um processo lento que apenas começou na escola. Ele não vai se desenvolver tão rápido exatamente pela dificuldade que colocamos: falta de recurso, de valorização dos

profissionais. E a escola particular é extremamente conteudista e está começando a sentir a necessidade de se adequar a essa proposta. Parece-me, mas eu não tenho pesquisa mais detalhada, (...) que nas provas do ENEM ela não tem tido grande sucesso, porque não se vê propagando do aluno que foi bem colocado no ENEM, mas só no vestibular, que é outra coisa altamente tradicional, e que mostra que a universidade não assimilou essa cultura.”

De fato, o tipo de questão trabalhada do Ensino Nacional do Ensino Médio (ENEM) está muito mais sintonizado com o currículo trabalhado por competências do que o tradicionalíssimo vestibular das universidades públicas cearenses, assim como das universidades particulares. No entanto, do ponto de vista lógico parece estranho que se busquem mudanças no sistema educacional a partir da indução do sistema de avaliação seja ele na lógica do ENEM ou do vestibular. A avaliação é consequência do processo de ensino e aprendizagem e não a causa de seu sucesso ou insucesso.

Já o coordenador do Liceu é bem mais receptivo ao paradigma das competências, embora visualize muitos elementos obscuros na proposta e muitos pontos que, na sua concepção, precisariam ser mais bem explicados. De uma forma em geral, a proposta é interessante, “nem parece que foi feita pela direita”. O problema é que falta autonomia à escola, além de que a Reforma precisa acontecer também nos outros patamares de ensino, avalia o coordenador.

“Eu acho interessante a história das competências, de formar para vida, das habilidades. (...) Inclusive tem algumas coisas que são meio obscuras, em que realmente tenho dúvidas. Mesmo assim, eu simpatizo. Parece modismo, porque nem parece que foi feita pela direita. O problema é primeiro a autonomia que você não vê na prática e a segunda coisa é você mudar o Ensino Médio sem mudar o superior. Talvez o Cristovão Buarque mude isso, pois ele é contra o vestibular e favor das universidades passarem por reforma. E o Ensino Fundamental, ele está terrível. Ao se ver a qualidade dos nossos alunos que estão chegando... O pessoal está passando pelo Ensino Fundamental sem saber ler e escrever... Tem alunos que não sabem decodificar.”

Neste momento o coordenador começa a descrever o quadro “terrível” da qualidade do Ensino Fundamental cearense e suas consequências sobre o Ensino Médio. Os dados são, de fato alarmantes: mais de 50% dos alunos chegam a quarta série do Ensino Fundamental praticamente sem saber ler e escrever: “*e chegam ao Ensino Médio também. Nós temos*

alunos aqui que não lêem, nem decodificam direito as palavras”, alerta o coordenador. Ele continua: *“como se vai aplicar uma avaliação com um texto, com uma série de informações que o aluno não sabe? Se ele não sabe nem decodificar o significado das palavras perfeitamente?”*. Para o coordenador do Liceu, apenas cerca de 10 a 15% dos alunos, no máximo estariam em condições de fazer e acompanhar o Ensino Médio. Prossegue o coordenador: *“nós temos alunos que não sabem fazer uma divisão simples, uma fração. 50% dos alunos estão com deficiências básicas, elementares de escrita”*. Para contornar este quadro dramático, a escola tem procedido a uma longa revisão dos conhecimentos do Ensino Fundamental para, só depois, adentrar no ensino dos saberes próprios do Ensino Médio:

“Para se ter uma idéia, nos dois primeiros meses é só revisão para o Ensino Fundamental. Isso, no primeiro ano. Geralmente no segundo e no terceiro a gente deixa 15 dias a um mês pra rever o ano passado. Já faz parte do período [normal] da escola, do planejamento. E nós temos ainda o reforço escolar que funciona aos sábados só para tirar esses erros fundamentados daqueles alunos das outras salas. Nós temos três turmas de reforço escolar, lotadas.”

Ele explicita de forma mais detalhada ainda o tipo de dificuldade do aluno que chega ao Liceu: *“aluno que chega e é incapaz de resolver uma equação simples do primeiro grau, $x-1 = 4$, educação básica que deveria ter sido aprendida na sexta, na quinta série. (...) Nós temos alunos que chegam ao Ensino Médio sem saber isso”*. Como fazer, então, compatibilizar o novo currículo do Ensino Médio, que vai “ensinar para a vida” com tão básicas dificuldades de aprendizagem? Ao que responde o coordenador:

“Não faz! Na realidade é como eu disse: você não tem prática. Você tem uma teoria e quando ela chega para você aplicar, não dá, pois há uma defasagem muito grande. Não dá para recuperar. Porque é inocência sua pensar que em dois meses você vai recuperar oito anos de Ensino Fundamental. É complicado, é muito difícil fazer isso. Sabe qual é a maior dificuldade dos alunos no nosso novo processo de avaliação? É porque nele nós temos que argumentar. Todas as nossas perguntas têm que argumentar como respondeu, (...) descrever todas as etapas do processo que levou ele a chegar à conclusão e eles não sabem fazer isso. Eles podem até fazer o cálculo, mas descrevê-lo, a linguagem escrita, eles não sabem escrever a redação.”

Para o coordenador do Liceu, estas dificuldades básicas inviabilizam um currículo baseado na interdisciplinaridade, pois, em tese, argumenta ele, a linguagem e a lógica matemática são as bases apriorística e naturais sob as quais toda a interdisciplinaridade deve ser construída.

“A única forma, a única interdisciplinaridade real que nós podemos fazer na escola é com relação à linguagem e à lógica, porque são as duas coisas que , *a priori*, perpassam por todas as disciplinas. Não há disciplina que não trabalhe bem a linguagem e a lógica do raciocínio. Sem a matemática, sem o raciocínio, sem o português que é a nossa linguagem. Então, *a priori*, a interdisciplinaridade realmente natural, sem força externa, aquela que o ser humano já tem mesmo, é a linguagem e a lógica. As outras, elas podem até vir, mas é com o processo de descoberta do próprio aluno.

Trata-se, sem dúvida, de uma tese instigante, mas que em muitos aspectos resgata a teoria da disciplina formal de educação, de Herbart, do século XIX, o pai da pedagogia científica, cuja base metafísica foi bastante questionada pela pedagogia contemporânea. Mesmo se considerando que em Piaget as estruturas lógico-matemáticas respondem pelas aprendizagens relacionais, realmente mais complexas e significativas do que aquelas aprendizagens obtidas a partir da experiência, trata-se de uma discussão complexa, sem um consenso definido.

Para o coordenador do Liceu ainda é muito cedo para julgar os eventuais efeitos da Reforma sobre a aprendizagem dos alunos e sobre seu rendimento escolar e no mundo exterior, no trabalho e na sociedade como cidadão:

“Não teve tempo ainda para saber como está o Ensino Médio, pois, na prática, estamos no início. Estamos mais ou menos com três a quatro anos de Reforma e não dá para saber como saiu o aluno que passou os três anos no sistema, pois não temos ainda [parâmetros], pois o vestibular não é parâmetro para se discutir. O parâmetro que deveríamos ter é o acompanhamento posterior do aluno, mas não temos como fazer isso. A não ser que a SEDUC crie esse mecanismo. É meio complicado saber depois que o aluno saiu, como é que ele está aplicando o conhecimento na sua vida prática. Faltam respostas, uma estatística. E o aluno da escola particular pode até passar mais no vestibular do que o da escola pública, mas ele também não é detentor de conhecimentos muito além, mas só do conhecimento vai que fazer passar no vestibular e depois disso ele abandona aquilo tudo.”

A quarta dimensão discutida estava intimamente associada às questões anteriores, pois à medida que se constatam uma série de dificuldades na implantação da Reforma o movimento lógico posterior é refletir sobre as possíveis soluções. Em síntese, quais mudanças deveriam ser propostas para o aperfeiçoamento da Reforma, em especial na sua dimensão pedagógica, eis o centro da questão.

Na opinião do coordenador do Colégio Adauto seria uma pretensão muito grande de sua parte ter as soluções para a educação no país. Tal perspectiva não exige a escola de oferecer sua contribuição, mesmo que a autonomia escolar esteja, na prática, muito longe da realidade, pois ainda está manietada pelas “amarras da lei” e da política do sistema. Tais amarras, porém não justificam certa omissão da escola que não “fazendo tudo que a lei permitiu” e que ela pode fazer.

“Se eu realmente tivesse essa pretensão de ter a bula para uma nova escola que respondesse aos anseios todos que se tem com a educação, que em reuniões pedagógicas a gente discute com os companheiros, mereceria um prêmio da UNESCO. (...) Acho que, infelizmente, é o próprio momento da sociedade capitalista. E a escola com um pouco de boa vontade pode dar uma contribuição qualquer, pois sempre é um espaço de discussão, de reflexão. Nós só poderíamos fazer uma coisa diferente se as condições fossem diferentes, pois existem as amarras da lei, da política pública que a gente tem. Existe certa autonomia da escola prevista na lei, mas está limitada à própria lei, embora também eu reconheça que a escola ainda não está fazendo tudo que a lei permitiu e nem está fazendo tudo que ela pode.”

As sugestões de mudança, por sua vez, não podem surgir do nada, opina o coordenador do Adauto. Para ser capaz de oferecer sugestões de fato conseqüentes os profissionais da educação precisam estudar mais e se prepararem de forma mais adequada. Muitos professores estão acomodados ou próximos da aposentadoria e não têm mais preocupação em mudar a escola.

“Vou voltar para o mesmo ponto que já coloquei: faltam condições ao profissional de educação para ler mais. O professor está lendo pouco ou não está lendo nada e se acomodou também. Existe também isso e infelizmente, na escola pública, muitos professores se acomodam no fazer tradicional e muitos aqui são antigos e estão aguardando apenas o momento de se aposentar. Eles não vão se preocupar mais. Embora a gente tenha alguma parceria, a boa vontade de

algumas universidades como a UFC que ofereceu, por exemplo, uma capacitação para todos os professores de química. Mas isso são coisas muito pequenas. Se a gente tomasse como exemplo Cuba: você passa dois anos em sala de aula e os dois anos subsequentes você vai para estudo e depois você retoma. Então é uma outra realidade, são outras condições. Em termo do Adauto Bezerra nós caminhamos muito pouco e não temos dúvida que dava para caminhar um pouco mais. O professor pelas condições de vida dele, pela saturação de estar na sala de aula fazendo a mesma coisa por tantos anos, ele já tem dificuldade de fazer o próprio [ensino] tradicional dele. Já não faz nem isso.”

Para o coordenador do Adauto, a Reforma é sinônimo de valorização do magistério, pois sem esse investimento dificilmente terá sucesso. Além disso, é preciso realizar uma reflexão mais profunda sobre os aspectos ideológicos da Reforma. Esses dois aspectos são recorrentes em sua fala. Eventuais sugestões de mudanças passam necessariamente por esses pontos, além de mudanças na postura do Estado. O coordenador cobra, também, uma discussão mais profunda sobre os próprios fundamentos pedagógicos da Reforma, através de uma capacitação específica para este fim:

“Em primeiro lugar temos que investir no quadro de professores da escola. E antes de tudo a gente tinha que conhecer bem as tendências pedagógicas, resgatar essa necessidade do entendimento de que não se faz política e educação sem fazer também política ideológica. Então é somente com uma boa capacitação, com cursos e uma formação continuada mais interessante, mais profunda, é que começaríamos a mudar e não seria só mudar o professor na minha compreensão... Acho que basicamente seria esse questionamento. Como fazer diferente já que eu estou contestando tanto os aspectos desse modelo atual.”

As mudanças, defende corretamente o coordenador do Adauto, não podem se restringir ao espaço da escola, como tem demonstrado a experiência de outros países. Estas mudanças deveriam ser profundas, pois implicariam em romper com muitos valores da sociedade capitalista:

“Primeiro a sociedade também teria que mudar e depois viriam as políticas públicas de valorização, formação continuada do professor, talvez um modelo similar ao que se faz em Cuba, com um horário integral dentro da escola trabalhando as multidimensões, desenvolvendo as habilidades artísticas, por exemplo. Enfim, toda uma pedagogia voltada para uma visão de educação que não conduz [apenas] para o mercado, para a profissão. Não digo que se deveria

só formar artistas, mas especialmente seres humanos mais capazes e sensíveis, com valores mais importantes do que esse vazio que está colocado em que você em parte do seu tempo existe como consumidor e outra parte você existe apenas como alguém que produz alguma coisa. Eu diria que seria necessário que não somente a escola, mas a própria sociedade rompesse com muitos valores da sociedade capitalista.”

Já o coordenador do Liceu, embora concorde com muitos aspectos da Reforma, ressentese também das faltas de condições materiais necessárias para que ela seja implantada:

“Eu não vou dizer que eu mudaria alguma coisa, até porque não temos parâmetros ainda para dizer. A impressão que me passa é que se nós tivéssemos aquilo aplicado na maneira que é, [dadas as condições] necessárias para o nosso aluno, ele realmente [se] sairia melhor do que hoje, em termos de ética, competências, humanidade e preparação para a vida. Apesar das minhas críticas, pois no início o processo foi meio outorgado, a Reforma tem muito coisa que foi pescada da esquerda, com certeza. Eu acho que se realmente tivesse as condições, o resultado sairia melhor do que hoje. Talvez não fosse ser o modo ideal, mas seria melhor.”

De modo semelhante ao coordenador do Adauto, ele defende a tese de que as mudanças que a Reforma precisa estão intimamente associadas a mudanças mais amplas na sociedade, embora numa perspectiva menos crítica restrita ao reformismo seja na escola, seja na sociedade. Pois se os problemas da família são mais amplos do que pode abarcar a realidade da escola, como resolver as questões da escola levando a família para seu interior?

“Eu não vi contemplado, na realidade, essa ponte entre o Ensino Médio e superior. Eu acho que apesar de nossos alunos quererem uma profissão, muitos deles também querem entrar na faculdade, seguir em frente e muitos deles são barrados pelo vestibular injusto que nós temos. (...) Eu gostaria muito de ver como era que nós traríamos, de maneira consistente, a família para dentro da escola, porque a gente não vê isso no texto. E a gente não pode pensar em educação reformadora se não pensa numa sociedade reformadora. É complicado pensar em formar um cidadão consciente, crítico, educado para vida e quando ele chega em casa o pai dele não tem um emprego, não tem o que comer e a família está desestruturada.”

Considerando que uma das medidas mais centrais da Reforma foi a separação formal do Ensino Médio da Educação Profissional, o quinto ponto do debate com os coordenadores colocou em discussão exatamente as conseqüências desta decisão. Particularmente no diálogo com os diretores da escola, esta questão surgiu de forma muito recorrente, embora não fosse motivo de questionamento direto. Como o texto dos novos parâmetros curriculares nacionais aborda de forma muito clara a articulação do novo currículo do Ensino Médio com o da Educação Profissional, foi questionado junto aos coordenadores em que termos eles viam esta articulação.

Para o coordenador do Colégio Adauto é preciso desmistificar o papel da escola, pois a educação não é capaz de gerar emprego. Agora é óbvio que houve mudanças importantes no perfil exigido pelo mercado de trabalho, esclarece o coordenador, fato que resulta em novas exigências para a escola. Neste aspecto, porém, ele parece concordar com a tese dos reformistas de que investir no ensino técnico especializado no patamar do segundo grau é incompatível com as exigências atuais do mercado, pois este perfil técnico está ultrapassado.

“Nós já falamos da questão da empregabilidade. A escola, a educação não é capaz de gerar emprego. A qualidade da escola não garante essa empregabilidade se não há crescimento da economia, se o mercado está em recessão, se a produção e as vendas estão em baixa. Por melhor que a escola seja não vai acontecer nada. É necessário que a gente veja sempre a escola nesse contexto de produção, da sociedade capitalista. E o perfil ideal de técnico hoje não é mais daquele trabalhador de uma visão de mundo estreita, especialista de uma determinada tarefa, porque a produção já superou esse ponto, esse perfil está ultrapassado. Hoje se você tem alguma mercadoria já tem que pensar no mercado, na exportação, na ALCA no Mercado Comum Europeu. (...) Então hoje essa transformação da produção a nível global gera a necessidade da Reforma. Agora, infelizmente, não existe a proposta de você formar o cidadão, a pessoa humana de forma mais profunda com seus valores. O cidadão é o consumidor, o trabalhador que tem o direito de questionar, fiscalizar e é uma coisa que também não surte tanto efeito. O poder do sindicato é muito pequeno.”

Ela ressalta, porém, que esta desvinculação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não pode ser total, pois, de fato, há uma necessária articulação prevista no próprio texto da lei. Um exemplo desta articulação seria o curso de técnico em

enfermagem, um dos últimos técnicos mantido por escolas de Ensino Médio no Ceará, ainda existente na escola. No entanto, a nova legislação tem criado muitos problemas para a manutenção do curso, que só continua existindo por pressão da comunidade:

“A própria lei entende que deve haver alguma sintonia. Por exemplo, aqui nós temos o curso de técnico em enfermagem, mas é obrigatório que primeiro o aluno passe pelo Ensino Médio pra poder receber o seu diploma. Agora o que acontece na política de educação do Estado é que a escola de Ensino Médio realmente deve ser separada, na visão deles. Tanto que quem faz esse trabalho de treinamento, que era o que necessitava um técnico da Lei 5.692, daquela conjuntura, quem faz hoje é a SECITECE e nós estamos aqui com o técnico de enfermagem tentando vincular uma modalidade à outra, mas é uma tarefa complicada. Pois quem faz o técnico, o professor, é um profissional de enfermagem. Inclusive o Conselho Regional de Enfermagem (COREN) quer nos fiscalizar. Como, se nós somos vinculados ao Conselho Estadual de Educação. As professoras não são enfermeiras e estão aplicando injeção, como fazer? Então quer dizer, a Reforma também gera esse tipo de conflito e de problemas porque ainda não está bem digerida a questão.”

Na análise do coordenador do Adauto seria um erro usar a parte diversificada do novo currículo para introduzir ali cursos de Educação Profissional. Para ele, a parte diversificada do currículo existe para viabilizar a expressão das diferenças regionais e as peculiaridades de cada escola e o diálogo com a cultura popular que, na prática, é negada pelo conhecimento escolar e formal, denuncia o coordenador:

“Eu vejo como um grande equívoco, um absurdo. A parte diversificada existe pela dimensão continental do Brasil, pois nossa cultura é muito diferenciada. Ela existe para contemplar esses valores regionais. Eu acho que a escola tem fechado os olhos (...) para a cultura popular. A gente tem tudo pra estabelecer um diálogo com a cultura popular, porque se fala em abordar o conhecimento dentro do contexto de vida, mas se nega a cultura popular. E é o que está acontecendo, na verdade. É uma contradição, uma forma de fazer a escola sem entender que esses valores devem ser preservados. Até para a questão de mercado mesmo, porque o turista com um pouco mais de tempo vai se cansar de ver só o litoral, o mar, e vai querer ver alguma coisa da produção cultural, manifestação folclórica. A escola tem fechado os olhos e não tem ajudado a contribuir para preservar [a cultura].”

Segundo o coordenador do Adauto houve muita resistência na sua escola para que os cursos técnicos profissionais não fossem extintos, mas a resistência maior era dos professores desses cursos que não queriam perder seu espaço profissional. Já os alunos, avaliam o coordenador, acompanhavam o movimento dos professores, mas não representavam uma resistência própria, tanto que hoje não há mais questionamentos.

“A escola Adauto Bezerra foi um grande centro de formação profissional. Até bem pouco tempo existia uma briga muito grande de alguns professores do curso de contabilidade, que foi o último a ser extinto, para se manter os cursos. Para muitos o culpado [da extinção] foi do pedagógico. Então, como existia os professores resistindo às mudanças, querendo manter vivo o tecnicismo, sem garantir nenhuma empregabilidade, porque a escola mesmo que tenha qualidade não garante a empregabilidade, os alunos acompanhavam por causa da colocação do professor que, na verdade, queria apenas garantir o seu espaço como profissional. Mas, no momento, não existe mais esse questionamento. Como nós vivemos muito em função da mídia e a mídia também não coloca isso, as pessoas não questionam, se acomodam.”

Parece estranho que a partir de um argumento correto e progressista, de que a escola não cria empregos, o coordenador possa justificar a separação retrógrada e míope entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, esta última vista apenas como agente de formação de mão-de-obra¹³¹. Parece ainda mais perturbador que ele possa ignorar o apelo das classes populares por uma Educação Profissional técnica de nível médio agora inacessível porque privatizada em faculdades pagas de terceira categoria que passaram a proliferar numa cidade como Fortaleza. Ao aceitar o cômico argumento do MEC de que o perfil técnico (médio?) está ultrapassado pelo advento da sociedade tecnológica, o coordenador não parece se aperceber na contradição de defender uma educação ampla, mas que ignora na sua prática uma articulação clara com a dimensão do trabalho, seja ela em qualquer patamar. Restaria, então, responder às seguintes indagações: porque o ensino técnico só se tornou ultrapassado no nível médio? Como o Ensino Médio de formação geral irá suprir tão terrível carência da Educação Profissional agora só aceitável se pós-

¹³¹ Obviamente que do ponto de vista das relações capitalistas de produção, todo o investimento na formação do trabalhador tem como espaço privilegiado de manifestação a própria relação de trabalho subordinada ao capital. Neste sentido, todo o investimento social e pessoal que o trabalhador faz na sua formação é utilizado na prática laboral para a reprodução do capital, no entanto, nem o homem se resume à dimensão do trabalho e nem todo trabalho é alienado.

média? Como o discurso crítico-reprodutivista não vê funções positivas para a escola, restou ao coordenador o apelo a uma formação de base de boa qualidade para o aluno do Ensino Médio, mesmo que esta venha, na sua avaliação, negar a própria luta de classes:

“De qualquer forma, na realidade que está posta, a formação que nós temos na escola, sem as mudanças que a gente deveria ter para implementar o que seria necessário como resposta para a sociedade e para o mercado, enquanto não melhorar essas condições para o fazer pedagógico do cotidiano da escola, para se implementar com muito esforço e buscar a Reforma a coisa vai ficar sem resposta positiva. Até porque como o mercado está em retração, a demanda não é tão grande. De repente a gente já tem é que se preocupar em formar o nosso adolescente para ter um cultura de base, mas é também uma forma de negar a luta de classe.”

No meio do caminho entre a discussão sobre a possibilidade da Reforma dotar os jovens das novas competências solicitadas pela sociedade (questão terceira do debate) e necessária articulação entre esse novo Ensino Médio e as novas exigências profissionais do mercado (questão cinco), o coordenador do Aduato volta a justificar a separação como uma exigência externa da sociedade e do mercado. Neste sentido, o papel da escola não seria outro senão o de servir ao capital, formando um trabalhador adequado ao novo perfil exigido pelo mercado de trabalho da sociedade tecnológica:

“(…) Esta escola foi criada no momento crucial da ditadura militar e da expansão capitalista, em que a Lei 5.692 colocava como obrigação de Ensino Médio o [ensino] profissionalizante que iria ali atender à demanda capitalista, aquela coisa da expansão das multinacionais. Isso confirma que é realmente a sociedade que muda a escola. E dentro do aspecto produtivo percebe-se que a revolução industrial veio, depois vem a revolução das comunicações, a terceira revolução [industrial], a robótica e a informática. Ela gerou a necessidade de um perfil diferenciado do trabalhador produtivo, que a antiga LDB chamava de técnico. Hoje é um bom profissional quem sabe trabalhar com informática, tem boa capacidade de relacionamento, sabe trabalhar em grupo e conhece língua estrangeira. Isso numa sintonia clara com os aspectos da globalização. Parece-me que isso retira qualquer dúvida contra o propósito da educação que é de servir ao capitalismo atual com as suas características neoliberais e globais.”

O grande problema é que no Brasil o governo quer mudar a realidade através de leis, quer criar uma sociedade competitiva, mas não pergunta à sociedade qual educação ela deseja, destaca o coordenador do Adauto:

“(…) No Brasil se muda a lei, mas não se consegue mudar a realidade. Recentemente eu vi uma rápida entrevista na TV, mas não me lembro quem era o pensador. Ele via com preocupação essa proposta educacional que leva a uma competição, porque me parece que esse modelo de educação copiou algumas coisas do Japão e da Coréia. A expectativa dele era que o Brasil encontrasse um modelo que gerasse menos competição e fosse mais solidário. Eu acredito que ele estava mexendo com um aspecto interessante que é o aspecto afetivo, da felicidade e da auto-realização do ser humano. Porque vincular a educação apenas à questão do mercado é um crime muito grande, (...) o mercado se colocando acima do ser humano, acima dos valores que a gente deveria estar trabalhando na educação.”

Já o coordenador do Liceu apresenta uma dupla visão sobre a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Do ponto de vista pessoal, ele simpatiza mais com a idéia de um Ensino Médio propedêutico, mas quando considera a realidade dos alunos que freqüentam o Liceu, ele não vê outra saída: “pelas condições dos nossos alunos eles têm que arrumar um emprego imediatamente”:

“Eu gosto muito da história da propedêutica, de dizer que o Ensino Médio é uma ponte para o superior, mas é uma opinião particular. E quando falo que é uma ponte para o superior é uma gentileza. O que eu acho hoje disso é que o profissionalizante tem que fazer parte do Ensino Médio, pois pelas condições dos nossos alunos eles têm que arrumar um emprego imediatamente. Nós temos alunos aqui que têm o pai desempregado, a mãe desempregada, o irmão mais velho trabalha, ganha um salário mínimo e ele tem que arrumar um emprego imediatamente, porque senão não tem o que comer amanhã.”

O problema real, pois, não diz respeito à incapacidade da escola de criar emprego, mas de considerar a escola, enquanto agência formadora dos trabalhadores no contexto mais amplo das relações sociais. Na atual lógica, o aluno das classes populares deve adiar seu ingresso no mercado de trabalho e esperar pela formação técnica “ideal” pós-média, agora instrumentalizada pelas competências obtidas no novo Ensino Médio. No entanto, na prática, o ensino técnico pós-médio se volta automaticamente para o tecnológico, pois não faria sentido o aluno retroceder para um Ensino Médio técnico, até porque esta opção está

cada vez mais rarefeita na rede pública, visto que com a mudança, os CEFET se voltaram também para a Educação Profissional tecnológica. Não há outra opção para o aluno senão fazer do Ensino Médio um lugar propedêutico de passagem, seja para o ensino superior acadêmico, seja para o ensino superior técnico, agora denominado de tecnológico. Exceto se ele conseguir fazer o Ensino Médio e a Educação Profissional ao mesmo tempo, opção econômica e socialmente inviável na prática. Segundo avaliação do coordenador do Liceu, mais de cinquenta por cento dos alunos da escola precisariam imediatamente de um emprego.

“Eu estava conversando com a diretora e dizendo: “a gente não imagina como é a vida desse pessoal fora da escola”. Nós temos alunos que vêm sem comer e sem perspectiva de comer no final do dia. E a nossa clientela não é das piores. Cerca de 30% dos nossos alunos são de classe pobre, classe média baixa que ainda têm casa e comida. Mas muitos outros não têm. Nós tivemos agora uma bolsa que veio para cá com três vagas numa empresa. E nós ficamos pensando quais critérios utilizar para selecionar, porque a quantidade de alunos que chega para nós atrás de emprego, qualquer coisa, eles entram em qualquer coisa. Então, hoje, abandonando a minha opinião particular, (...) acho que o Ensino Médio deveria ser profissionalizante. (...) Colocar cursos técnicos aqui na escola para suprir as necessidades desses meninos, porque realmente eles não conseguem esperar até a formação superior.”

Ora, pela tese do MEC, quando a Reforma do Ensino Médio optou pela educação geral era na suposição de que esse novo currículo permitiria que os alunos egressos tivessem condições de arrumar um emprego, caso não optasse por dar continuidade aos seus estudos. Porém, isso não parece estar se verificando na realidade. Para o coordenador do Liceu esta questão talvez seja uma decorrência do fato de que a Reforma ainda não está sendo plenamente praticada pelas escolas

“Se a Reforma fosse aplicada na prática, talvez não precisasse desse profissionalizante. Mas não está sendo dessa forma. Nós não temos, primeiro, ligação com empresas particulares, coisa que nós deveríamos ter. Se os nossos alunos sássem e tivessem um encaminhamento de entrevista, mas nós não temos isso. São muito poucas as empresas que nos procuram: de um universo de mil nós temos dez empresas. muito pouco. O primeiro grande passo era esse convênio, esse vínculo entre a escola e a empresa privada Tendo esse vínculo teríamos que estabelecer dentro do currículo, coisa que nós não temos essa

autonomia toda, uma disciplina opcional que visasse exatamente esses estágios, o emprego nas empresas que seriam vinculadas.”

Considerando-se as inúmeras dificuldades para implantar a Reforma, este ponto do debate tinha como objetivo articular as dimensões da gestão e do currículo. Como forma de induzir esta articulação, o seguinte questionamento foi elaborado: quais deveriam ser as contribuições dos gestores do sistema para viabilizar a Reforma na realidade da escola de Ensino Médio?

Para o coordenador do Colégio Adauto, a SEDUC tem, hoje, um discurso menos contraditório e ambivalente do que na gestão Naspolini. Naquela gestão o discurso era da escola inclusiva e da qualidade social, ou seja, ela se omitia de se posicionar sobre o papel da escola numa sociedade capitalista como a nossa. Já a atual administração vem assumindo o discurso da qualidade total com mais desenvoltura.

“A SEDUC hoje tem um posicionamento talvez menos contraditório. Porque o que se via na gestão anterior era aquele discurso da escola inclusiva, voltada para a qualidade social do lema “todos pela educação de qualidade para todos”. Há um certo sentido nisso, mas quando se vincula isso às relações de produção, vem aquela coisa bem própria do capitalismo que é o estímulo à competição (...) acirrada. Então se rompe com a qualidade social e entra na qualidade total. Hoje a atual gestão parece que está voltada para a qualidade total, está associando mais isso. Estou colocando isso em observação às últimas reuniões que vêm sendo realizadas.”

Para o coordenador, essa nova postura da SEDUC fica explicitada pela excessiva preocupação com os indicadores da escola, com o exacerbado tecnicismo decorrente de uma preocupação muito focada nos resultados estatísticos da escola.

“(...) Uma preocupação muito grande com os índices de repetência e evasão e com algumas técnicas para tentar reverter o quadro. Eu diria que com o avanço de Reforma não tem sido uma boa contribuição, inclusive do MEC. Parece-me uma coisa que não era para assimilar. Eu vejo o Governo do Estado sem curso e sem recurso. Isso é complicado demais. Para você ter uma idéia o que está sinalizado hoje como um grande canal de política pública, em se tratando de educação, seria a implementação da proposta do “Cinco S”, a visão de escola como empresa. Tem, inclusive, um plano que é o de aumentar a carga horária de matemática e português. Parece-me que a política (...) não tem uma preocupação

mais profunda com a Reforma hoje. Isso a nível estadual, da Secretaria de Educação Básica. Já o governo Lula, eu não estou vendo ainda política nenhuma em termo de educação. Parece-me que a avaliação do ministro é, inclusive, muito negativa.”

Percebe-se, neste momento, certo desencanto do coordenador com os rumos do governo Lula, em especial pela falta de políticas claras para a educação, inclusive, com uma contra-reforma para o Ensino Médio.

“Parece-me que o novo Ministro da Educação não trouxe uma política de contra-reforma e se trouxe não viabilizou ainda, talvez por falta de recurso. Ele disse: “a escola tem que dobrar à esquerda e depois dobrar à esquerda novamente”. Era tudo que eu queria ouvir, mas não só isso, pois queria sentir alguma política pública que viabilizasse a gestão de um trabalhador, hoje no poder, e que conseguisse plantar alguma semente para transformar a nossa sociedade. Eu comecei a vislumbrar isso com a eleição do Lula, rompendo com aquela tradição de sempre ter um representante fidedigno da elite como um presidente, um grande condutor dos destinos da nação.”

As dificuldades de relacionamento com as várias instâncias estaduais de gestão do sistema de educação são, igualmente, relatadas pela coordenação do Liceu. Falta um acompanhamento mais sistemático e menos esporádico, em especial dos CREDE junto às escolas de Ensino Médio, relata o coordenador: *“eu não posso dizer [que as reuniões] são sistemáticas. Nós temos um acompanhamento feito pelo CREDE, mas é esporádico...”*. Continua o coordenador: *“nós até hoje estamos esperando o CREDE na escola, mas ele não veio ainda nestes últimos seis meses. Ano passado também não veio, que eu me lembre. Desde que eu assumi a coordenação pedagógica, ele não veio”*, queixa-se ele. Um exemplo desta falta de acompanhamento foi a implantação do novo sistema de avaliação feito pela escola: *“o processo de avaliação nós implantamos na escola, mas estamos na corda bamba se o CREDE vai ou não aprovar.”* Neste momento, o coordenador se queixa claramente da falta de autonomia da escola que não pode ser confundida com abandono: *“não tem autonomia nem para você elaborar o seu calendário escolar, para você trabalhar da melhor forma possível e atender a comunidade com algum projeto da escola”*.

Para o coordenador do Liceu o processo de Reforma está apenas começando e o apoio da SEDUC ainda é muito tímido. No entanto, ele tem observado um maior distanciamento da escola na gestão atual da SEDUC:

“Eles estão começando e nós também. O apoio deles ainda é um apoio tímido, mas já é alguma coisa. Nós tínhamos uma aproximação bem maior no ano anterior, agora há um distanciamento bem maior. Eu acho que as capacitações, os encontros, os fóruns, as trocas de experiências entre as várias escolas deveriam ser mais freqüentes. Eu estou a uma ano na coordenação e só tivemos três encontros. Os encontros estão muito distantes e necessitariam ser mais. A visita da SEDUC à escola deveria ser mais sistemática, mensal, pois nós necessitamos. Poderiam vir técnicos da SEDUC e do CREDE para apresentar realmente essas experiências novas. Tem pessoas que fazem um trabalho muito bonito que eles não sabem. As escolas estão necessitando de reforma física, os professores necessitam de capacitação, pois realmente eles não conhecem as novas leis, não leram ainda as propostas.”

A sétima questão apresentada aos coordenadores se constituía em das discussões mais complexas e difíceis levadas ao debate. O objetivo da discussão era gerar uma reflexão sobre os fundamentos mais amplos que deram amparo ao parecer do MEC, na voz da sua relatora Guiomar Namó de Mello. Como era possível concatenar, na realidade da escola pública, os fundamentos educacionais e filosóficos da Reforma (política da igualdade, estética da sensibilidade e ética da identidade), com os fundamentos pedagógicos (autonomia, diversidade e identidade) e os princípios estruturadores do novo currículo (interdisciplinaridade e contextualização), eis em linhas gerais o tema do debate.

Para o coordenador do Colégio Adauto os fundamentos gerais da Reforma o fizeram recordar os princípios da Revolução Francesa. Ele intui, de forma muito apropriada, que se tratam de fundamentos revisitados e agora retrabalhados em uma nova perspectiva mais compatível com o liberalismo, a competição e os novos paradigmas da qualidade na produção da sociedade tecnológica:

“Quando você me falava do princípio da igualdade me veio à memória todo o lema da revolução francesa: igualdade, fraternidade e liberdade. Na verdade esses três elementos da revolução francesa se transformaram profundamente depois numa negação. Nunca se pode pensar na igualdade na sociedade capitalista que é de negar essa dimensão. Pensar numa política da igualdade num

contexto da sociedade capitalista é uma forma de maquiagem a realidade. Talvez para o indivíduo funcione, já que a qualidade é total e a competição existe. O perfil do trabalhador que a empresa quer, aquele que sabe trabalhar em grupo, treinado, adestrado isso vai ser contemplado. Até porque à medida que o sistema capitalista avança, as crises tendem a se acirrar cada vez mais e fica mais difícil retomar porque há um esgotamento.”

Para o coordenador do Adauto há uma clareza, hoje, entre os países desenvolvidos de que os benefícios do capital nunca serão expandidos para o mundo todo, e ficará sempre restrito a uma minoria. Neste contexto é uma ilusão a escola achar que pode mudar esta realidade, opina o coordenador:

“(…) Existe uma necessidade hoje do fortalecimento do G8, já que a Rússia está mais de intrusa, mas também tem a força dela. Esse grupo tem plena consciência que o modelo capitalista nunca vai ser expandido para todo o mundo, nunca o mundo vai chegar ao nível de consumo e produção que tem o primeiro mundo, por falta de sustentabilidade e desenvolvimento. Então quem chegou primeiro foram os americanos e não o Terceiro Mundo. Eles se organizam para viabilizar esse desenvolvimento para aquela minoria. Qual educação a gente deve promover pensando na visão macro-econômica e qual estágio de desenvolvimento nós vamos chegar? É uma ilusão que a escola ou o educador pode vender. Eu não acho que a formação deve pensar nisso.”

Neste momento, o coordenador confessa que não havia pensado muito a fundo nesta questão, mas que o presente debate permitiu-lhe refletir melhor sobre estes princípios e fundamentos da Reforma:

“Quando eu estive no terceiro encontro pedagógico estadual, estava lá o Napolini, que é conselheiro do Conselho Federal de Educação e a Guiomar Namó de Mello, que é uma das mentoras da Reforma no Brasil. Ela tocou num desses conceitos, parece-me que a estética da sensibilidade, algo desse tipo. Ela disse que é um conceito a ser construído e naquele momento ali eu não sabia exatamente o sentido disso. Na verdade eu entendo que a educação precisava de uma plástica ou de uma maquiagem assim como uma mulher que vai envelhecendo e não quer perder a vaidade, o seu valor estético. O conceito é para dar uma maquiagem à educação. Essa Reforma não tem grande diferença em relação à anterior, a tradicional. Apenas prepara você melhor para entrar numa concorrência mais acirrada na empresa.”

Bem mais pragmático, o coordenador do Liceu prefere não entrar na discussão acerca dos fundamentos da Reforma e estabelecer aí algum julgamento. A aplicação dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização na escola e à realidade do aluno necessariamente já pressupõe estes fundamentos maiores, advoga o coordenador:

“(…) Quando você aplica na escola as propostas de interdisciplinaridade e contextualização, em tese, automaticamente você já está pondo em prática todos esses pilares. É complicado você falar em interdisciplinaridade (…) sem pensar que a partir disso o aluno não está filosofando e sendo um sujeito sensível. Ele pode até estar fazendo uma coisa anti-ética, mas o que ele está fazendo, quando se propõe a [ser] interdisciplinar, ligando uma coisa com outra, é ser autônomo, seguindo o princípio da autonomia, usando sua sensibilidade para fazer essa ligação do conhecimento para que essa visão holística aconteça e seja mais filosófica. (…) A filosofia é o conhecimento em si e nela você não tem não tem a fragmentação, que só acontece depois. (…) Então quando o aluno consegue fazer esse caminho da interdisciplinaridade ele está fazendo também esse caminho filosófico. E da mesma forma na contextualização. Talvez as escolas falem apenas dessas duas porque automaticamente fica no subtexto.”

O mesmo raciocínio “filosófico” ele aplica ao princípio da contextualização. De fato, parece que a Reforma vem se alimentando do benefício da dúvida, pois cada escola tem a sua própria interpretação do que seja interdisciplinaridade e contextualização:

“Quando o aluno consegue contextualizar... Eu gosto muito de dar esse exemplo: quando a mãe dele vai fazer uma carne de porco em casa ela cozinha a carne, torra para não ter problema com cistocercose, mas ele come a carne com verdura crua. Então ele aprende na escola que a causa da cistocercose não é a carne de porco, mas a verdura crua. Então em casa ele vai dizer: mãe, o que a senhora fez não adiantou de nada, porque nós estamos comendo verdura crua. Quando ele consegue fazer essa ponte ele está sendo sujeito da ação, pegando aquilo que ele aprendeu e aplicando na prática, está sendo o construtor do conhecimento. Ele está tendo, ele está criando uma estética nova, ele está criando uma nova forma de ver as coisas.”

Trata-se, na verdade, de uma tese bem complicada: compreender a contextualização como conhecimento aplicado, que por esta faculdade, permite ao sujeito construir o conhecimento e produzir uma nova estética, uma nova forma de ver e de sentir a realidade. Obviamente que o coordenador está se posicionando a partir da sua própria reflexão sobre

o princípio, a partir de uma intuição muito própria e particular, fato que demonstra claramente que os fundamentos da Reforma não foram minimamente discutidos seja no patamar da escola ou do sistema.

Mesmo demonstrando uma visão aparentemente menos politizada do que aquela apresentada pelo coordenador do Aauto, o coordenador do Liceu não deixa de intuir, com muita perspicácia, que os fundamentos da Reforma estão intimamente ligados ao contexto sócio-econômico mais amplo da realidade social:

“(...) Na realidade, todos esses princípios da educação estão intrinsecamente ligados ao próprio sistema, porque na realidade o que toda a LDB, o que todos os RCB fazem é criticar a educação sem na realidade criticar o sistema. É por isso que no final das contas a proposta de avaliação, a proposta de ensino que eles apresentam é uma proposta que deixa margens para se pensar, que deixa abertura para críticas. É uma proposta que fica muitas vezes na superficialidade, que restringe a certos aspectos quando a gente sabe que na realidade eles são a *“ponta do iceberg”*. Quando esses teóricos repensam a educação, mas não repensam o sistema (...), a proposta fica superficial.”

Na oitava questão do debate foi possível retomar a já tão referida necessidade de uma política de formação continuada e de valorização do magistério para o sucesso da Reforma, que insistentemente tinha sido colocada pelo coordenador do Aauto. Basicamente o debate procurou resgatar, neste momento, a leitura dos coordenadores das escolas estudadas sobre esta política.

Para o coordenador do Colégio Aauto, a Reforma a princípio vai incomodar os professores, porque vai mexer com a rotina a qual eles já estavam acostumados, o que, provavelmente, pode levá-los a resistir às diretrizes da Reforma. Por isso é necessário oferecer uma capacitação específica para que o professor possa executá-la, inclusive disponibilizando os recursos financeiros necessários. É importante, lembrar, porém, que mesmo que tais mecanismos sejam garantidos, isso não implicará num alinhamento automático dos professores e profissionais da educação com a Reforma.

“Para boa parte dos professores a Reforma talvez seja uma coisa que venha mexer com a rotina a que ele já está acostumado, uma coisa desnecessária, porque se ele sempre trabalhou assim não tem porque mudar. Mas a sustentabilidade da Reforma passa, e não estou querendo me contrapor à ela,

para a própria funcionalidade dela, tem que haver o investimento para que o professor tenha condições de executá-la. Nesse treinamento recente que tivemos para o “Cinco S”, eu questioneei a falta de contrapartida financeira para implementar a proposta. Eles responderam: “nós só temos a ferramenta”. Se você fala em ferramenta me remete a pensar em trabalho. Trabalho se não casar com capital não realiza nada numa estrutura capitalista. “Você vai usar a mesma fonte que a escola já tem”, responderam. Eu digo: não, a fonte já secou também. (...) No momento em que nós fôssemos contemplados com uma capacitação, iríamos trabalhar com a essência do fazer pedagógico para que o meu companheiro saiba que ele faz política até como missão. Nós temos que ter o compromisso social de compreender que tipo de homem interessa que eu esteja formando aqui dentro, que diga que tipo de sociedade eu quero vislumbrar com esse tipo de homem que eu quero formar. Enfim, se eu vou reproduzir a sociedade que aí está ou se eu vou romper com ela.”

Já o coordenador do Liceu reconhece que muitos professores nem sequer sabem que a Reforma está acontecendo. Falta ao sistema acompanhar melhor, esclarecer mais para os professores as diretrizes da Reforma, alerta o coordenador: *“Realmente não sabem. Eles precisam de um esclarecimento, de um maior acompanhamento sobre o que está acontecendo. Nós temos que ter dinheiro na escola para implementar as coisas que a Reforma propõe. O projeto precisa de dinheiro e a gente não tem dinheiro na escola.”* A carência de recursos se torna ainda mais grave numa escola como o Liceu, exclusiva de Ensino Médio, onde não há repasse de recursos do FUNDEF:

“Muito ruim, sem sombra de dúvida. Para se ter uma idéia, até semana passada nós não tínhamos recebido nada de dinheiro no ano. Nenhum tostão. (Em pleno mês de agosto). Nós estávamos com as livrarias atrasadas, o nosso estoque de papel estava na última caixa. Nós não estávamos dando mais xerox para os professores ou imprimindo coisa alguma. Fax quebrado, som, videocassete quebrado, *scanner* quebrado. Estava dessa forma. A escola só funcionava aos tropeços. Semana passada, para serviço, eu não sei se nós recebemos alguma coisa para consumo. Mas é dessa forma, entendeu? Nós não temos verba. Não tem dinheiro.”

As questões nona e décima do debate estavam intimamente associadas à discussão anterior. Na questão nona, o objetivo era explorar mais detalhadamente o fazer pedagógico do professor no seu dia-a-dia de sala de aula. Como esta rotina tem sido influenciada pela Reforma em termos da organização do trabalho escolar, da disponibilidade e escolha do

material didático e dos processos de gestão? Já a última questão do debate, a décima, tematizava os efeitos do planejamento participativo e da participação da comunidade no fazer pedagógico do professor e suas repercussões na aprendizagem do aluno.

O coordenador do Colégio Aداuto concorda que há vários projetos e atividades que são passíveis de execução já em sintonia com os princípios da Reforma, mas cuja efetivação tem sido adiada pela indisponibilidade de tempo dos professores para planejarem. Este problema, em tese, não existiria se escola fosse de tempo integral e a lotação do professor se desse em uma única escola, defende o professor. De fato, a idéia de procurar lotar os professores em única escola e desta forma contornar este problema já está presente no PEMCE, mas até hoje não foi efetivada.

“Existem algumas atividades e projetos que vêm ao encontro da Reforma, que são possíveis de executar, mas que passa pela indisponibilidade de tempo do professor para planejar. É daí que vem aquela idéia da escola com um horário integral, em que o professor fosse efetivo apenas de uma unidade para que ele pudesse ter seu momento de estudo, de planejamento e até ter de mais convivência em grupo para levar isso a uma construção coletiva desses projetos. Pois, hoje, para o professor e sua família sobreviver com mais dignidade ele tem que trabalhar três turnos. Então ele não tem a menor condição de fazer um trabalho diferente do que já faz. Tem que haver essa transformação, essa mudança. Não é a falta do material didático: existe livro, a informática está aí, as ferramentas estão aí disponíveis, agora o operário de ensino tem que ser contemplado pra que ele possa vislumbrar um trabalho diferente, uma perspectiva diferente.”

É importante destacar que o coordenador do Aداuto vem insistindo durante todo o debate, e com muita propriedade, que a implantação da Reforma passa efetivamente por uma política de valorização dos profissionais de educação, seja através das melhorias das condições de trabalho (salário, lotação, saúde, previdência e outros fatores), seja através da melhoria da formação destes profissionais (mais capacitações, educação continuada, acesso à informação, entre outros). Obviamente que não poderia ser de outra forma, pois o centro do processo educacional está na relação entre quem ensina, o professor, e quem aprende, o aluno. Embora os outros fatores sejam importantes (a gestão, o financiamento, a infraestrutura, o material didático, a organização do trabalho escolar, entre tantos outros elementos), não lhes cabe a mesma centralidade que é própria do professor e do aluno.

Neste ponto do debate, o coordenador do Liceu centra sua análise primeiramente na falta do livro didático para o aluno do Ensino Médio. Para ele o livro didático é fundamental, mas não está acessível ao aluno das escolas públicas de Ensino Médio, pois elas não fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para contornar este problema a equipe de professores do Liceu elaborou uma apostila para cada ano do Ensino Médio: *“era o nosso livro didático, se a SEDUC tivesse liberado a verba. Só liberaram a verba para os livros dos primeiros anos. Só os primeiros anos da escola estão tendo apostila. O segundo e o terceiro não estão tendo.”*

Para o coordenador do Liceu o projeto do PEMCE que destinou um “*kit*” de trinta e seis livros didáticos por escola para contornar a carência destes livros é bem-vindo, mas insuficiente. Trata-se de mais uma tática que reflete o “*jeitinho brasileiro*” de resolver os problemas:

“É, mas esse projeto não dá: são trinta e seis livros de cada autor. Não tem condição de ter para todo mundo não, mas os professores já utilizam muito, levam pra sala de aula, para pesquisa, emprestam para os alunos. É usado dessa forma, mas não da maneira real com o aluno levando o livro debaixo do braço, levando e trazendo da escola todo dia, estudando em casa. Isso ainda não existe. O *jeitinho brasileiro* sempre existe: você ter trinta e seis livros para levar para uma sala de aula, um livro para cada dois alunos, Mas não dá para comparar com cada um ter o seu, é óbvio.”

Para o coordenador do Liceu a falta do livro didático não é, no entanto, o dado central capaz de explicar os baixos rendimentos destes alunos, embora responda por um percentual importante. Para ele, os alunos já chegam ao Ensino Médio com muitas defasagens e problemas de aprendizagem. Além disso, outros fatores são, igualmente, fundamentais e seria muita *“inocência você dizer que a culpa é da falta do livro didático”*, destaca o coordenador:

“(…) [A falta do livro didático] tem o seu percentual. Eu não acho que ele é o percentual maior, mas ela tem o seu percentual no processo de ensino, na deficiência, na defasagem que esses alunos tem. Mas passa por uma série de outros fatores: passa pela dedicação exclusiva dos professores, pelas melhores condições de infra-estrutura da escola, perpassa pela história da merenda escolar, pela história do trabalho junto com a família, perpassa pela história de ter psicólogo na escola, que nós não temos...”

Se o coordenador do Adauto insiste em sua fala na valorização do professor, no outro contraponto o coordenador do Liceu insiste na valorização da autonomia do aluno como elemento fundamental do processo de aprendizagem:

“Perpassa pela autonomia dos alunos que nós não temos, a noção de ser humano autônomo. Nós temos um estado tutelador, em que você não consegue fazer nada, [pois ele faz por você]. Eu costumo dizer para os alunos que se nós vivêssemos um estado e uma sociedade autônomos nós não precisaríamos de portas fechadas, de horário de aula, não precisaríamos de nada disso. Eram sete horas de aula com todo mundo em sala para assistir, pois todo mundo sabia aquele objetivo. Perpassa pela desestruturação da família, pois nela você não tem motivação. O aluno, o jovem, hoje, não tem um objetivo. Se você não tem um ponto a atingir você não caminha. Só caminha quando lá na frente se vê alguma coisa que você queira alcançar. A família estimula. É talvez o grande problema hoje do ensino.”

Pode-se destacar da sua fala uma estreita associação entre a construção desta autonomia e o papel da família. Pois se ela está desestruturada, o jovem não tem motivação e se ele não tem motivação não tem, obviamente, um objetivo a atingir, inclusive educacional. É por isso que, na sua perspectiva, a estruturação da família seja tão importante, hoje, para o ensino:

“(...) Sistema de família ausente, problemas familiares, problemas de drogas... É muito mais atraente você fumar um cigarro de maconha com seus amigos do que ir para sua família em que seu pai chega embriagado e sua mãe está fumando e bebe da mesma forma, os dois brigam, e você vem para escola com toda essa carga de coisa. A escola é tradicional ainda, com toda a Reforma. A escola não oferece subsídios, não tem livros, não tem professores ganhando bem e que se dediquem à escola, não tem psicólogo que faça o acompanhamento desse aluno.”

A relação entre a prática didática e a participação da comunidade é analisada pelo coordenador do Colégio Adauto com um foco bem político e amplo “das relações sociais”. Esse foco político, aliás, tem sido sua característica em todo o debate:

“A prática docente não pode ser vista dissociada da prática das relações sociais. Ela é uma relação social e reflete muito provavelmente o cotidiano e o contexto social em que você está inserido. Então se a sociedade está em crise, sobretudo de valores, isso, obviamente, vai se refletir na escola. Se uma sociedade está sem perspectiva de empregabilidade, nessa crise de valores, o jovem vai também

perder a sua perspectiva. (...) O professor também deve entender que a sociedade tecnológica tem instrumentos e ferramentas que ele pode utilizar, as chamadas tecnologias da informação que se pode utilizar como coadjuvante de uma boa aula, embora haja o perigo de cair no tecnicismo. Por isso é que deveria haver uma preocupação com a capacitação do professor: em informática educativa, por exemplo. Percebemos, sem preconceito, que a sociedade pós-industrial também traz algum aspecto importante que se pode tirar proveito, independente da questão ideológica, acrescentar ao nosso fazer pedagógico. Só concluindo: isso não garantiria a humanização da educação, talvez até atrapalhasse bastante. Daí a necessidade de investimento mais profundo na formação do professor.”

Já as análises do coordenador do Liceu são bem mais focadas na própria construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: “(...) *eu não participei do processo de elaboração do PPP. Primeiro porque eu não estava na escola ainda.*” Ele, então, prossegue a descrição do processo: “(...) *Se eu não me engano, nós já estamos na nossa primeira avaliação do PPP. Porque ele foi feito no ano de inauguração [do Liceu]. A gestão passada fez o seu processo e no último ano da gestão antiga nós fizemos a reavaliação.*” Como o PPP é feito a cada gestão na diretoria da escola, ele passa a justificar o fato do PPP da atual gestão, da qual ele participa, estar atrasado:

“(...) Nós não fizemos ainda porque estamos esperando o último ano. Geralmente a gente faz a revisão do PPP no último ano. Mas assim, pelo que eu vejo ele contraiu de forma bem sistemática todas as diretrizes da LDB, dos PCN e dos RCB, conseqüentemente. Então ele foi feito todo baseado nesses documentos. Ele está sendo aplicado, inclusive os parâmetros. Os primeiros deles, são justamente as concepções da nova LDB.

Acerca da participação da comunidade na elaboração do PPP, o coordenador enfatiza que a escola tem feito reuniões sistemáticas com o conselho escolar e que o comparecimento e a participação da comunidade têm sido expressivos.

“Nós temos reuniões sistemáticas com o conselho escolar. No conselho escolar nós temos a participação da comunidade, nós temos representantes dos pais, dos alunos. (...) [Os pais] comparecem em número bem expressivo. Na outra escola que eu ensinava eu não via a sistemática de visitas do conselho escolar como vejo aqui. De vez em quando, pelo menos mensalmente, eles estão por aqui. Duas vezes por semana ou duas vezes por mês eles estão por aqui. Sem sombra de dúvida.”

Mesmo com todas estas práticas que têm melhorado o nível de participação da comunidade nas decisões da escola e dos professores, ainda restam muitos problemas a serem superados. Pois muitos problemas de aprendizagem dos alunos não são de sua responsabilidade, mas decorrentes das relações e problemas que têm com os pais e na família e estão, portanto, fora da escola.

“E olhe que temos uma prática legal de trazer a família aqui semanalmente. Os pais deveriam ser acompanhados psicologicamente. A grande maioria dos problemas dos nossos alunos não é problema deles, são problemas dos pais. Então a escola deveria também ter essa obrigação de chamar os pais e educá-los. (...) Tem pai que chega aqui e diz assim: eu não sei mais o que fazer com meu filho! Se você como pai não sabe o que fazer o que é que a escola vai poder fazer? Se você tem o reflexo do espelho completamente distorcido, o que é que a escola vai poder fazer em termo de aprendizado, em termo de construção de personalidade, em termo de aspecto formativo? Nós ficamos tentando, não é por isso que nós vamos atar nossas mãos e nossos pés e vamos deixar o barco correr. A gente tenta, mas é um caminho muito difícil.”

O debate com os coordenadores pedagógicos demonstrou-se, da mesma forma que aquele realizado com os gestores do Ensino Médio, rico e instigante. Do mesmo modo, é possível resgatar aqui várias questões relevantes que emergiram de suas falas. Com relação aos princípios e pressupostos mais gerais da Reforma o discurso dos coordenadores oscila contraditoriamente entre a desconfiança e certo “voto de confiança” na sua aplicabilidade. Há a percepção clara de que a Reforma reflete um movimento mais amplo, global, que não está restrito a realidade cearense e brasileira. Nesse sentido, como em toda reforma esse processo não implicará em ruptura efetiva com o atual modo de produção de riqueza e na superação das relações sociais capitalistas no seio da escola. No entanto, essa posição não é homogênea: para o coordenador do Liceu é importante apostar no aprofundamento de algumas diretrizes da Reforma, em especial aquelas que permitem o desenvolvimento da autonomia da escola. Sem avançar nesse sentido não é possível julgar a Reforma.

Os coordenadores reconhecem, por sua vez, que muitas têm sido as dificuldades para se implantar as teses reformistas. Entre estas dificuldades eles destacam a falta de recursos financeiros e a falta de articulação e de planejamento conjunto entre os órgãos centrais (SEDUC e CREDE) e as escolas, queixas já destacadas na área de gestão e financiamento. Esta falta de articulação passa a percepção para as escolas de que os parâmetros

curriculares é uma imposição dos órgãos centrais e não uma necessidade das escolas. Como se trata de um processo embrionário, os pressupostos e princípios da Reforma, assim como os novos parâmetros e diretrizes não foram, de fato, ampla e profundamente discutidos com as escolas e com os professores. Desta forma, existe ainda uma distância muito grande entre os princípios e as práticas escolares. Esse desconhecimento justificaria a incapacidade atual da escola de criticar e sugerir mudanças na organização curricular da Reforma.

Por ser um processo ainda muito recente, é impossível julgar a Reforma em termos dos resultados realmente obtidos no cotidiano da escola, destacam unanimemente os coordenadores pedagógicos entrevistados. De fato, a alarmante situação da baixa qualidade da aprendizagem nas escolas públicas cearenses e brasileiras de Ensino Médio, em que pouco mais de 10% dos alunos possuem os saberes e competências adequadas para o seu nível de ensino revelam uma série de problemas estruturais que deixam pouca margem de manobra para a escola. Para o coordenador do Adauto é impossível ensinar com base na contextualização e na interdisciplinaridade a partir de uma base de conhecimento e de compreensão da realidade tão comprometidos.

Emerge também uma franca divergência entre as falas dos coordenadores quando o assunto sob enfoque é o papel do Ensino Médio e a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Para o coordenador do Adauto a escola não gera emprego, no entanto é impossível ignorar que as novas exigências do mercado de trabalho insistir na qualificação profissional tradicional no patamar do Ensino Médio. Já para o coordenador do Liceu, embora ele acredite que a efetivação dos novos parâmetros curriculares pudesse melhorar a empregabilidade dos alunos, a realidade social das escolas da periferia das grandes cidades não permitem sonegar aos jovens ou a parte deles o direito à profissionalização já no patamar do Ensino Médio.

Há certa unanimidade entre os coordenadores de que além da distância entre as escolas e os órgãos centrais de administração do Ensino Médio, a atitude e visão de mundo da SEDUC e dos CREDE é excessivamente técnica e eficientista. Há uma injustificada insistência na melhoria dos números e dos indicadores sem que as condições de trabalho, infra-estrutura e funcionamento da escola sejam efetivamente melhorados. A falta de um

acompanhamento e de uma assessoria mais efetiva dos órgãos centrais é, também uma queixa dominante.

Por fim, é surpreendente constatar o quase absoluto distanciamento e desconhecimento dos professores com relação à Reforma, fato que justificaria, na visão dos coordenadores, um trabalho fundamental e urgente de investimento na formação permanente desses professores para que eles possam refletir e apreender os fundamentos e as práticas compatíveis com a lógica da Reforma. Esse distanciamento dos professores tem sido justificado ora como resistência, ora como acomodação, mas de fato falta uma política real de valorização dos profissionais da educação, destacam os coordenadores. De fato, ignorar o papel fundamental do professor no eventual sucesso da Reforma se constituiria num erro básico, no entanto mesmo a superação dessa dificuldade não garantirá o êxito da Reforma: afinal não se trata de uma simples reforma, mas de transformar um sistema que está falido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já em 1998, quando se prenunciam os primeiros movimentos da Reforma do Ensino Médio, um dado da realidade merece destaque especial: a tese reformista não reflete um movimento natural e espontâneo do governo que se antecipa a um problema que se prefigurava no campo social e nele intervém, mas, ao contrário, anuncia um movimento reativo a uma série de pressões que a sociedade vinha realizando no sentido de tentar ampliar suas oportunidades educacionais formais. De fato, a expansão da matrícula no Ensino Médio na escola pública é o dado mais ululante dessa pressão que já vinha atuando sobre os sistemas estaduais e municipais de educação antes mesmo de se tornar uma preocupação no plano federal. Como se trata de um fenômeno ainda em fase de consolidação, os estudos de projeções de fluxo de matrícula desenham vários cenários possíveis para o comportamento do fenômeno, mas é interessante observar que os dados atualmente disponíveis já permitem enunciar algumas conclusões.

Em termos nacionais, já é possível observar que enquanto a matrícula vinha em uma fase de franca ascendência no período imediatamente anterior à Reforma, de 1996 a 1999, os dados atuais demonstram que o ritmo da expansão diminuiu fortemente no período posterior à Reforma, de 1999 a 2003: o crescimento da matrícula foi reduzido a um terço daquele observado no período imediatamente anterior a ela. Este fenômeno ainda não é observado na singularidade da realidade cearense, onde o ritmo da expansão praticamente se manteve no período posterior à Reforma, mas é razoável supor que os mesmos fatores que estão influenciando os números nacionais passarão a agir de forma mais determinante na realidade cearense e os números tendam a se equivaler.

Independentemente desta análise, é importante considerar que, de qualquer modo, de 1996 a 2003, a matrícula do Ensino Médio no país praticamente dobrou e no Ceará mais do que dobrou, dado que permite visualizar o tamanho do desafio e da pressão que a população vem fazendo sobre o sistema educacional. É interessante observar, por sua vez, que a expansão da matrícula vem ocorrendo claramente sobre o sistema público de educação, enquanto a participação do setor privado vem caindo drasticamente. No Ceará, por exemplo, as escolas particulares respondiam por quase um quarto da matrícula de Ensino Médio em 1999, mas em 2003 essa participação caiu para menos de 15% do total de

matrículas do sistema¹³². O problema não está na bem-vinda expansão da escola pública, mas na baixa qualidade de ensino e aprendizagem desta escola, visto que são os alunos da escola particular que preferencialmente ascendem ao ensino superior, mesmo concorrendo com o imenso universo de alunos das escolas públicas.

Embora a expansão do Ensino Médio seja a sua face mais visível, o discurso governamental que justificou a necessidade da Reforma ancorou-se em dois argumentos centrais e interligados: a Reforma seria uma resposta às intensas e irreversíveis mudanças no mundo da produção, no mercado de trabalho e na dinâmica das relações sociais, aparentemente externas à escola, mas a ela intimamente associadas tendo em vista o papel social da escola na formação do trabalhador e do cidadão; a Reforma deveria se configurar internamente como uma mudança profunda na cultura da escola na forma de seu desenvolvimento curricular e na sua forma de organização e gestão, para que, desse modo, pudesse responder adequadamente aos desafios colocados pela sociedade.

A força do discurso governamental encaminhou o trabalho de pesquisa para a hipótese que, obviamente, se evidenciava: o centro da reforma era a mudança curricular que tornaria a escola mais interessante para o aluno - “o Ensino Médio agora é para a vida”, como destacava KUENZER (2000), era o lema do governo FHC - e viabilizaria a melhora da qualidade do ensino. Mas como a fala do governo já proclamara, esse objetivo era apenas interno ao sistema: tais melhorias visavam preparar mais adequadamente o jovem brasileiro para enfrentar os desafios da sociedade tecnológica do século XXI.

No entanto, ao passo que a pesquisa avançou, tornou-se mais claro que o objetivo central da Reforma ia muito além de uma reforma curricular: tratava-se fundamentalmente de uma reforma de gestão que deveria cuidar da própria sobrevivência e organização do Ensino Médio, antes que o problema assumisse dimensões cada vez mais incontroláveis em termos sistêmicos. Na prática, tratava-se de compatibilizar os gastos com a educação média e as demandas sociais por este patamar de ensino, pela melhoria da eficiência do sistema. Nesse sentido, o esforço governamental visava viabilizar a Reforma possível, que coubesse no orçamento público e pudesse atender minimamente aos anseios sociais. Desta forma, a

¹³² Para maiores detalhes consultar a página do INEP. Disponível em: < www.estudabrasil.inep.gov.br >. Acesso em 11.06.2004.

perspectiva do financiamento público e universal de uma escola pública de qualidade deveria ser adiada para um futuro mais remoto.

O avanço da pesquisa levou à ampliação de seu objetivo inicial. De fato, para a compreensão mínima da totalidade dinâmica da Reforma, tornou-se necessário ampliar a análise para além da área de desenvolvimento curricular, nos termos das novas diretrizes e parâmetros curriculares nacionalmente aprovados e em implantação, estendendo-a também ao exame crítico das estratégias usadas na gestão, tais como as inovações propostas e a gestão participativa e o modelo de financiamento, nos termos da cooperação internacional com o BID. Tomou-se, então, como objetivo central, o mapeamento e o desvelamento dos pressupostos filosóficos, político-econômicos e pedagógicos mais amplos da Reforma, com seus limites e possibilidades, de modo a produzir um conjunto de reflexões que pudessem contribuir para uma leitura crítica, ampla e histórica das implicações da Reforma, tomando como foco de análise a singularidade da realidade educacional cearense.

Iniciou-se o processo de análise da Reforma a partir da leitura e interpretação de alguns números e indicadores produzidos por vários órgãos governamentais que espelhavam a realidade do Ensino Médio brasileiro e cearense, dando relevo especial aos dados produzidos após a Reforma ter sido desencadeada. O objetivo, na verdade, não era o demonstrar, com base nessa análise, o eventual sucesso ou insucesso da Reforma a partir da explicitação quantitativa de seus resultados, indicadores, em tese, de que as medidas tomadas solucionaram, pelo menos em parte, os graves problemas que acometiam a Escola de Ensino Médio pública cearense e, por extensão, brasileira. De fato, pouco mais de cinco anos é um tempo relativamente curto para se analisar uma Reforma desta envergadura em termos de resultados mais expressivos, embora já seja um tempo substancial, pelo menos quando se considera que os resultados deveriam estar no ritmo e na direção desejada, mesmo que de forma lenta e continuada.

Uma análise preliminar e muito geral, a partir dos dados e indicadores do Ensino Médio obtidos após a Reforma, poderia apontar de forma inequívoca que a Reforma tem feito muito pouco para alterar a realidade da escola média e que, surpreendentemente, as ações dela decorrentes pouco mudaram essa realidade, ou até mesmo que alguns indicadores, inclusive, espelharam o agravamento de alguns problemas. Quando se considera, por

exemplo, o grave fenômeno da distorção idade-série no Ensino Médio cearense, a análise fria dos números revela que o problema pouco foi atacado e os números até pioraram: enquanto esta distorção era de 62,9%, em 1996, em 1999 ela atingiu 68,3% dos alunos e recuou para 63,3% em 2003, mas de qualquer forma um número ligeiramente maior do que aquele de 1996. É interessante observar que a acentuada queda na distorção idade-série verificada no Ensino Fundamental cearense no período de 1996 a 2003 não se verifica no Ensino Médio, onde a taxa permanece praticamente inalterada depois de sete anos consecutivos. Este fato parece sugerir que as medidas tomadas para diminuir a distorção no Ensino Fundamental não foram estendidas ao Ensino Médio, ou se tal fato ocorreu não se obteve o mesmo e “estrondoso” sucesso¹³³. De fato, o Programa de Ciclos até hoje não foi estendido ao Ensino Médio, embora fosse uma das metas do Plano de Melhoria e Reforma do Ensino Médio – PEMCE, no que tange à dúvida quanto a ser esta a solução mais adequada.

Quando se considera, por sua vez, as taxas de escolarização líquida da escola de Ensino Médio cearense é possível verificar que elas praticamente triplicaram nos últimos nove anos, passando de 10,8%, em 1994, para 31,79%, em 2003. Além disso, estas taxas estão quase 35% melhores do que em 1999, ano de início da Reforma. No entanto, o número de 2003 ainda é muito baixo, compatível com a realidade do país no início da Reforma, demonstrando que o ritmo de reversão deste dado tem sido mais lento do que o necessário para igualar a realidade cearense aos números nacionais. Como esta taxa está intimamente associada às taxas de escolarização bruta, de atendimento e de distorção idade-série, é possível constatar que as necessidades do sistema escolar de Ensino Médio ainda estão subdimensionadas: o Estado cearense e o brasileiro só conseguem atender a atual demanda porque grande parte dos alunos que deveria estar no Ensino Médio está retida no Ensino Fundamental ou fora do sistema. É esta realidade que explica um programa como o Tempo de Avançar, utilizado pelo governo Tasso Jereissati para combater a distorção idade-série no sistema: o objetivo era “expulsar” os alunos “fora de faixa” do sistema e, assim, abrir

¹³³ Se a queda na distorção idade-série do Ensino Fundamental melhorou, pelo lado dos números, a eficiência do sistema neste patamar de ensino, no sentido de não gerar um custo dobrado com o mesmo aluno, em compensação o processo parece ter comprometido a qualidade do ensino. De fato, como denuncia os números do SAEB e os depoimentos obtidos junto às escolas pesquisadas, mais de 65% dos alunos que chegam à última série do Ensino Médio está com o nível de aprendizagem crítico ou muito crítico. Estes últimos possuem um nível de aprendizagem apenas compatível com o dos alunos da quarta série do Ensino Fundamental.

vagas para os alunos que estão em idade regular, de forma a conformar a demanda de alunos ao tamanho atual do sistema, sem a necessidade de maiores gastos e investimentos, mesmo que, para tal, o aluno do Tempo de Avançar obtenha como resultado uma educação de baixa qualidade e um diploma que não encontra um aval da sociedade.

A análise dos indicadores de eficiência, de produtividade e de qualidade do Ensino Médio cearense e brasileiro revelou, igualmente, números pouco animadores. Em termos de eficiência, é possível verificar que as taxas de aprovação tanto no Brasil como Ceará tiveram até uma pequena queda no período posterior à Reforma, enquanto as taxas de reprovação aumentaram no período e as altas taxas de abandono ficaram estáveis ou até tiveram um pequeno aumento no período, no caso do Ceará. Quando se considera, por sua vez, os indicadores de produtividade ou de transição constata-se que, enquanto as taxas de promoção permaneceram praticamente idênticas ao período anterior à Reforma, aumentaram as já alarmantes taxas de repetência brasileiras em quase 10%, enquanto no Ceará não se faz sentir nenhum efeito da Reforma, visto que as taxas praticamente permanecem no mesmo patamar de 1999, um pouco menores dos que a média nacional.

O problema é que tais números refletem uma grave e crônica ineficiência no sistema, em que algo em torno de um quarto dos alunos é reprovado ou abandona o Ensino Médio no Brasil e no Ceará. É por esta razão que as taxas de produtividade ou transição, em termos de êxito, giram em torno de 75% dos alunos: cerca de 25% da matrícula do Ensino Médio é formada por alunos repetentes ou evadidos, tanto no Ceará como no Brasil. O mais grave, porém, é correlacionar estes números com os indicadores de qualidade extraídos do SAEB, de 2001: cerca de 5% dos estudantes brasileiros e cearenses de Ensino Médio possuíam um nível de aprendizagem compatível com o de estudantes da quarta série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Cerca de 47% dos alunos cearenses e de 42% dos alunos brasileiros da terceira série do Ensino Médio estavam em nível crítico ou muito crítico de aprendizagem em Língua Portuguesa, enquanto só cerca de 5% dos alunos, no Brasil, estavam em nível adequado de aprendizagem e pouco mais de 3%, no Ceará. Os dados são ainda mais alarmantes quando se leva em conta o ensino da matemática, onde três quartos dos alunos cearenses estavam em nível crítico ou muito crítico de aprendizagem, 8% deles em nível muito crítico, padrão compatível com a quarta série do Ensino Fundamental. Os números do Brasil não são muito diferentes: cerca de dois terços

dos alunos estavam também em nível crítico ou muito crítico de aprendizagem e somente cerca de 6% dos alunos em nível considerado adequado.

Antes de proceder à análise categorial e teórica da Reforma, a discussão de alguns conceitos mais amplos a ela ligados foi realizada com o fim de delimitar de forma mais precisa o propalado contexto externo que, na perspectiva do discurso governamental, a estava, a um só tempo, gerando e exigindo: o contexto das transformações econômicas e sociais característico da passagem da sociedade brasileira para a nova realidade da sociedade tecnológica do século XXI. Em linhas gerais, à crise na educação que motivou a Reforma do Ensino Médio, a análise teórica associou a crise do emprego e a crise política, ou nos termos da Reforma, a crise da cidadania, e estas à crise estrutural do próprio sistema do capital, nos termos formulados por MÉSZÁROS (2002). Para subsidiar a análise do papel do Estado na gestão e financiamento da educação, uma breve discussão acerca dos fundos públicos no contexto da crise do capital e do *Welfare State* foi também desencadeada.

De fato, ao se procurar analisar a Reforma na perspectiva do contexto mais amplo em que ela estava inserida, o apelo a categorias mais gerais se tornou uma necessidade. Uma observação mesmo superficial dos fatos permitia visualizar com clareza que a Reforma do Ensino Médio estava situada no contexto maior de um conjunto de reformas na economia e na organização social desencadeadas, algumas delas, ainda no governo Sarney, mas que se concretizaram, de fato, no governo FHC. Naquele momento a Reforma do Ensino Médio se configurava, quando se considera o discurso do governo FHC, como uma resposta consensual da sociedade a um problema. Este consenso, na verdade, não existiu, muito menos em termos das saídas ensejadas pelo governo FHC: a saída pelo currículo das competências; o novo modelo de gestão e o financiamento internacional para fazer frente à Reforma. Tratava-se, pois, de um discurso ideológico hegemônico, nos termos de GRAMSCI (1978), em que determinado grupo no poder advoga seu próprio discurso como representativo do todo social.

A análise conceitual permite hipotetizar e, nesse caso, não se trata de uma leitura restrita ao Ensino Médio, que o conceito de flexibilidade, em contraposição ao de rigidez, seja aquele que melhor reflita o contexto da atual crise do capital e de mutação produtiva, na

organização da sociedade e na formação humana, inclusive para o trabalho. Em termos puramente econômicos assistiu-se à ascensão da acumulação flexível, nos termos de HARVEY (1994); em termos políticos, ascenderam as idéias neoliberais e seu corolário, a flexibilidade do Estado; na produção, garantiram seu espaço as máquinas flexíveis e os trabalhadores polivalentes e, na educação, ganham cada vez mais força as formas alternativas de ensino-aprendizagem, além da própria flexibilidade curricular e gerencial.

De fato, o discurso da polivalência, da flexibilidade curricular e da teoria das competências já é, hoje, uma realidade, visto que tais princípios são a base das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em fase de implantação nas escolas de Ensino Médio do país. O desenvolvimento das forças produtivas, o avanço da maquinaria, da informática e da produção baseada em autômatos e máquinas automáticas, atestam o predomínio cada vez maior do capital fixo sobre o trabalho vivo previsto por MARX (1989). Para ele o sistema do capital subsumiu a produção social e o saber coletivo na forma da ciência incorporada nas máquinas e os levou ao lugar central no atual sistema capitalista de produção, acirrando sua contradição interna.

Este quadro propicia um discurso dúbio do capital em termos das necessidades de formação da força de trabalho, pois, de fato, mesmo a polivalência e a maior qualificação será para poucos, visto que a simplificação das operações efetuada pelo avanço da maquinaria torna o trabalho concretamente cada vez mais acessível e, igualmente, simplificado. Mesmo que hoje se verifique uma maior parcela da classe trabalhadora empregada na área de serviços, em tese, imune a esse movimento de simplificação do trabalho, não é o que se tem observado empiricamente, na medida em que a informática e os novos processos de gestão têm padronizado e simplificado as atividades mais imateriais dos trabalhadores, inclusive na área de serviço.

Quando se considera, historicamente, as reformas brasileiras para o Ensino Médio, é possível visualizar-se, claramente, nesses movimentos a tentativa das forças econômicas e políticas organizadas de responder às mudanças mais amplas do sistema econômico e social vigente. Tome-se, como exemplo, a Reforma Capanema, de 1942, e suas leis orgânicas: tratava-se de introduzir ali, também no plano educacional, o país na sua cabível revolução industrial, a passagem, de fato, de um país agrário-exportador para uma nação

urbana e industrial. Poderíamos comparar, então, a atual Reforma do Ensino Médio como representando um movimento similar: a passagem da nossa incipiente sociedade industrial taylorista-fordista para o novo e deslumbrante mundo da sociedade tecnológica?

Do ponto de vista educacional, o novo currículo por competências possibilitaria o seguro caminho para essa passagem. KUENZER (2000), por sua vez, nos alerta: constitui-se na verdade uma falácia e um equívoco a tentativa de unificação do saber intelectual e do saber aplicado e atitudinal pela via exclusiva do currículo, nos termos do Ensino Médio Tecnológico proposto pelo MEC, no governo FHC. Trata-se, na verdade, de uma re-edição da escola única defendida pelos liberais desde os saudosos tempos dos pioneiros da educação nos idos de 1920. Filosoficamente o novo currículo efetuará esse movimento ao tomar o trabalho em geral, “trabalho para a vida” como fundamento do novo currículo. Mas trata-se de um engodo, pois operacionalmente o modelo das competências nada mais é do que uma tentativa de inserir as várias manifestações mais abstratas da atividade humana no crivo da racionalidade instrumental e mensurável em termos de *performance* diante de determinadas situações-problema, como nos alerta LOPES (2002).

De fato, a própria opção por uma Reforma pressupõe a escolha política de uma mudança gradual, legal e parcial e, assim, descartar qualquer possibilidade de ruptura brusca do tecido social. Esta forma de não enfrentar de frente as contradições que se acirram na atual crise do sistema capitalista de produção, produz no campo educacional o apelo a medidas provisórias e pontuais. A própria reforma curricular é exemplo dessa parcialidade e legalidade: apresentada legalmente como uma inovação, ela possui tal envergadura que, como parte, seria legitimada por sua capacidade inerente de solucionar o problema da totalidade do Ensino Médio. Já o modelo de gestão, cerne de fato da Reforma, se insere primeiro no marco legal, para gradualmente ir rompendo com as resistências culturais avessas às modernas técnicas racionais e de controle dos bens públicos.

Como destaca FONSECA (2002), o modelo de gestão que resulta da parceria com as agências multilaterais de crédito na forma de financiamentos internacionais, como é o caso da Reforma do Ensino Médio financiada pelo BID, segue em linhas gerais o modelo já introduzido no Brasil pelo Banco Mundial no Projeto Nordeste, mais tarde denominado de FUNDESCOLA. O modelo FUNDESCOLA-PDE é baseado num duplo movimento: em termos econômicos a sustentabilidade do projeto é garantida pela racionalidade inerente ao

modelo técnico-gerencial implantado, mas cuja roupagem mais visível e “vendável” é a administração democrática, participativa e autônoma dos vários sujeitos sociais da comunidade educacional; em termos didáticos e operacionais, as práticas políticas e pedagógicas são, de fato, subsumidas pelas novas ferramentas gerenciais de planejamento educacional como o PDE.

É a lógica do FUNDESCOLA-PDE, na forma de seu planejamento estratégico, que se operacionaliza no plano de reformas cearenses, o PEMCE: produzido de acordo com os manuais e orientações do MEC e do BID este documento pretendia ir para além de um diagnóstico, mas desencadear um conjunto de soluções para os graves problemas do Ensino Médio cearense. Trata-se, na prática, de buscar, inicialmente uma solução para o grave problema da carência de recursos financeiros para o Ensino Médio, mesmo que na forma provisória de um convênio internacional. Como o modelo gerencial já era uma realidade no Estado, “beneficiário” do Projeto Nordeste de 1993, embrião do FUNDESCOLA, não foi difícil adaptar a lógica do PEMCE ao modelo de gestão já em andamento no Estado baseado na descentralização administrativa, autonomia da escola e participação da comunidade e implantação do PDE. No entanto, a questão financeira continua sendo o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” no financiamento do Ensino Médio como atesta a atual crise financeira das escolas de Ensino Médio, em especial as nordestinas, onde falta até mesmo material de manutenção para estas escolas¹³⁴. Em termos práticos apenas 2,5% dos recursos previstos para o convênio SEDUC/BID foram liberados para cumprir as metas e objetivos do PEMCE e o grosso dos recursos aplicados pelo Projeto Alvorada foram carreados para os vultosos custos da construção de Liceus para o Ensino Médio, projeto do governo Tasso Jereissati já em andamento antes mesmo da Reforma e que não foi aceito pelo MEC/BID, em sua totalidade, como meta do PEMCE, pois iria absorver todos os poucos recursos voltados para a Reforma cearense, nos termos do convênio MEC/BID.

¹³⁴ Recentemente o jornal O Povo publicou reportagem relatando que dez secretários de educação da região Nordeste encaminharam ao MEC uma proposta de criação de um fundo emergencial para o financiamento da Educação Básica do Nordeste e do Pará. Como a União não tem feito a sua contrapartida devida para o FUNDEF e como não há recursos financeiros previstos obrigatoriamente para o Ensino Médio, os Estados nordestinos têm enfrentado com extrema dificuldade até mesmo a manutenção do Ensino Fundamental, que dizer do Ensino Médio. (O POVO. Fortaleza, 5 de agosto de 2004).

Quando se chega, porém, ao cotidiano das escolas de Ensino Médio cearenses é que se pode constatar a fria realidade que atesta a distância entre as intenções, mesmo que em si questionáveis, e as práticas efetivas que se concretizam na escola. Do longo diálogo estabelecido com alguns gestores do Ensino Médio cearense, foi possível extrair certas conclusões que merecem destaque: em primeiro lugar, é surpreendente observar que os pressupostos e a lógica do novo modelo de gestão, concretizado no PDE, não são criticamente questionados pelos gestores, que nem sequer atentam para a contradição de suas falas. Para eles, em tese, a escola não pode funcionar como uma empresa, pois está voltada para uma função social e de respeito às diferenças entre as pessoas. No entanto, as práticas técnico-gerenciais do PDE são aceitas como naturais e nem sequer é questionada a sutil subsunção do PPP ao PDE.

A realidade demonstra também, com muita clareza, as inúmeras dificuldades e resistências na implantação do novo modelo de gestão, tais como a forte desarticulação entre a escola e as instâncias de gerenciamento do sistema como os CREDE e a SEDUC. As escolas até reconhecem alguns avanços importantes decorrentes do processo de descentralização administrativa como a eliminação de desperdícios e entraves burocráticos, mas falta um melhor e mais próximo acompanhamento e assessoria dos órgãos centrais. Até mesmo um trabalho mais sistemático e efetivo de discussão e repasse junto às escolas das metas e diretrizes do PEMCE não foi feito ainda pela SEDUC ou pelos CREDE, constata-se as escolas.

A penúria financeira das escolas de Ensino Médio cearenses inviabiliza, na prática, qualquer movimento mais efetivo de autonomia escolar. Nesses termos a descentralização, a participação e a transparência se tornam inócuas, pois as decisões não são implantadas por falta de recursos financeiros e o processo entra em descrédito, servindo, no máximo, a fins ideológicos. É surpreendente constatar junto aos gestores entrevistados a falta de uma reflexão mais crítica acerca da própria lógica que tem imperado no financiamento do Ensino Médio: o empréstimo internacional. Uma solução ao estilo da criação de um fundo como o FUNDEB para financiar o Ensino Médio é vista como uma solução conveniente, embora modelos dessa natureza, como o FUNDEF, venham apresentando muitos problemas como a falta de contrapartida da União e o baixo valor de custo-aluno efetivamente praticado.

Ainda com relação à gestão, é possível verificar pelas falas dos gestores que se trata ainda de uma cultura muito embrionária no seio da escola. A democracia participativa efetiva e a gestão autônoma não podem ser o resultado de um modelo pensado e imposto de cima para baixo, contradição em si, mas um processo que só se efetiva se construído socialmente. Não é por decreto que os gestores irão superar a histórica e tradicional cultura autoritária da direção das escolas. Por outro lado, nem os jovens, nem a comunidade estão, de fato, preparados para a cultura da participação. Os primeiros porque, entre outros motivos, foram “proibidos” durante anos de exercerem sua autonomia e criticidade e a comunidade porque herdeira de uma crônica carência de educação formal e política.

Quando se considerou a especificidade da dimensão curricular da Reforma, a análise categorial buscou, igualmente, a leitura dos seus fundamentos mais amplos. Examinando criticamente o modelo das competências como a base da Reforma, modelo este amparado no paradigma educacional concebido pela ONU, foi possível constatar que o modelo aqui apelidado de CHAVE do saber proposto pelas Nações Unidas demonstrou ser bem menos factível e crítico do que pretendia a ONU. Seu poder ideológico advém da possibilidade, por ele aberta, de resgatar o processo educacional em sua totalidade: o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. No entanto, a CHAVE do saber não é uma questão apenas de vontade política ou de simples determinação da consciência. É necessário levar em conta o que o modelo omite, o conflito social inerente ao modo de produzir bens e riquezas, fazer ciência, relacionar-se com a natureza e com os outros homens.

A mesma discussão das bases econômicas e do conflito social inerente a sociedade capitalista de produção na sua peculiaridade brasileira é “sabidamente” sonogada na elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que destaca os fundamentos da nova sociedade tecnológica a partir de valores filosóficos, políticos e estéticos, mas parece ignorar a inter-relação destes fundamentos com as determinações econômicas próprias de nossa sociedade. Estes princípios, tão próximos daqueles que orientaram a Revolução Francesa e marco de um novo tempo político na modernidade, adquiriram na sociedade capitalista uma nova interpretação. Do mesmo modo, estabelecendo uma correlação com os fundamentos emanados da Reforma do Ensino Médio, é possível visualizar na política da igualdade ali destacada a sua configuração na igualdade formal e burguesa da busca pelo bem comum; na estética da liberdade sensível, a necessidade de ser criativo no novo contexto produtivo; e, na ética da identidade fraterna, o espaço necessário às novas formas

de cooperação próprias da sociedade tecnológica (fim da padronização, diversidade). Tais fundamentos ancorados, por sua vez em princípios pedagógicos equivalentes tais como identidade, autonomia e diversidade e operando segundo os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização permitiriam viabilizar no novo currículo por competências uma educação geral, ampla, crítica, cidadã e aplicada à realidade cotidiana. É no mínimo questionável, no entanto, que um currículo que tem como sua meta central a articulação entre o trabalho e a ciência o faça pela separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, base da Reforma do governo FHC. Porque as novas DCNEM insistem em uma concepção de trabalho voltada para a vida concreta se é o trabalho imaterial o foco da nova sociedade tecnológica?

De fato, é centralmente esse o aspecto que denuncia LOPES (2002) ao demonstrar que os fundamentos da contextualização e da interdisciplinaridade das novas DCNEM são baseados num discurso híbrido e num ecletismo bastante questionáveis epistemologicamente. A ambigüidade do discurso tem como objetivo claro a sua legitimação junto a diferentes sujeitos da sociedade e da comunidade educacional e escolar. Operando, por sua vez, com conteúdos e modelos descontextualizados da nossa realidade, as DCNEM conseguem quebrar resistências, impondo-se sorrateiramente no contexto da escola e do mundo educacional.

Já o debate com os coordenadores pedagógicos demonstrou, igualmente, a longa distância entre as intenções e gestos da Reforma. Quando se considera os fundamentos mais amplos da reforma curricular o discurso da escola oscila entre a desconfiança e um certo “voto de confiança” na sua aplicabilidade. A desconfiança vem de certa percepção de que a Reforma reflete um movimento mais amplo, global, que não está restrito à realidade cearense e brasileira, logo imposto de fora para dentro. Além disso, como em toda reforma, esse processo não implicaria em transformações efetivas da base econômica e social de nossa sociedade. O otimismo decorre de certo “ver para crer”: seria importante apostar no aprofundamento de algumas diretrizes da Reforma, em especial daquelas que permitiriam o desenvolvimento da autonomia da escola, para assim julgar a capacidade da Reforma de responder aos desafios da sociedade atual.

Muitas são as dificuldades detectadas pelos coordenadores pedagógicos na implantação da reforma curricular, mas eles destacam, com mais ênfase, a falta de recursos financeiros e

de articulação das escolas com a SEDUC e os CREDE. Eles compreendem as dificuldades de se implantar a Reforma pela complexidade envolvida, mas se ressentem do fato de que os novos parâmetros e diretrizes não foram ampla e profundamente discutidos com as escolas e com os professores. Do ponto de vista das práticas de sala de aula propriamente dita, ainda existe uma grande distância entre elas e os princípios emanados da Reforma. O fato de a escola não conhecer profundamente os fundamentos inibe até qualquer posicionamento em termos de críticas e sugestões.

Há certa unanimidade entre os coordenadores de que é ainda muito cedo para julgar a Reforma. Sem dúvida, a alarmante situação da baixa qualidade da aprendizagem nas escolas públicas cearenses e brasileiras de Ensino Médio não pode ser honestamente tributada à Reforma do Ensino Médio, embora fosse legítimo supor e esperar de tal iniciativa uma contribuição mais efetiva para minorar os problemas desse patamar de ensino. Eles constatam empiricamente e pela simples observação que apenas cerca de 10% a 15% dos alunos possuem os saberes e competências adequadas para o seu nível de ensino. Diante desse quadro é difícil introduzir novos e complexos princípios no plano pedagógico, quando se trabalha com alunos que não detêm as competências e habilidades minimamente necessárias.

Para as escolas pesquisadas a separação estabelecida pela Reforma entre o Ensino Médio e a Educação Profissional é julgada de forma heterogênea. Embora os coordenadores concordem com a separação, eles acabam reconhecendo que ela se constituiu em um problema para as classes populares. Para um dos coordenadores entrevistados, a escola não gera emprego, mas é impossível ignorar as novas exigências do mercado de trabalho. Ele entende que insistir na qualificação profissional tradicional no seio da escola de Ensino Médio é um erro, mas não enuncia para tal situação nenhuma saída, exceto a reedição das escolas em tempo integral implantadas pelo ex-governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola. Para o outro coordenador, somente a efetiva aplicação dos novos parâmetros curriculares permitiria a escola julgar a capacidade do novo Ensino Médio de influenciar na empregabilidade dos alunos.

Há, entre os coordenadores, certa unanimidade, quanto ao papel da SEDUC e dos órgãos descentralizados como os CREDE: ambos se queixam da excessiva cobrança por números e indicadores, quando, em contrapartida, não lhes são dadas as condições mínimas de

trabalho, infra-estrutura e funcionamento da escola para que os resultados sejam efetivamente melhorados. A falta de um acompanhamento e de uma assessoria mais efetiva dos órgãos centrais é, igualmente, uma queixa dominante.

Talvez o dado mais surpreendentemente seja o efetivo alheamento e distanciamento dos professores das discussões sobre a Reforma. Para os coordenadores entrevistados, esse grave problema inviabilizará completamente qualquer possibilidade de sucesso da Reforma e justifica um trabalho fundamental e urgente de valorização dos profissionais da educação, de investimento na formação permanente desses professores para que eles possam refletir e apreender os fundamentos e as práticas compatíveis com a lógica da Reforma. Embora esse distanciamento dos professores possa ser justificado como uma forma de resistência, acomodação ou pela falta de condições de trabalho, nada disso justifica um trabalho mais intenso junto aos professores acerca dos princípios da Reforma. De fato, investir na formação não resolveria os problemas da Reforma, mas não fazê-lo se constitui num erro básico.

6. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABROMOVAY, M; CASTRO, M. G. (Coords.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003. 662 p.
- ALBUQUERQUE, M.G.M.T. **Políticas de Ensino Médio**: tendências no Brasil e no Ceará – 1987/1996. Fortaleza: Biblioteca de Letras da UFC, 1997. 230 p.
- AGUIAR, R. R. **Reforma educacional brasileira (1995-2000)**: da transição a um modelo singular da gestão. Fortaleza: Biblioteca de Letras da UFC, 2003.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. 258 p.
- ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais de formação humana. In: SILVA, T.T. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Latim america after a decade of reforms economic and social process – 1997* –Report. BID, Washington, 1997.
- BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BODIÃO, I. S. **O Telensino**: que didática é essa? Disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso em 03.03.2004>
- BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. Fundescola. **O que é o Fundescola?** Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Qualidade da Educação: uma leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br.> Acesso em 04.02.2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais:** parecer da relatora conselheira Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Politecnia no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.** Brasília, 1999.

BUENO, M.S.S. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas: Papyrus, 2000.

ÇARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, C. M. **O Ensino Médio no Brasil:** visão histórica, situação atual e perspectivas. Brasília: MEC, 1996. Não publicado.

CASTRO, C.M. **O secundário:** esquecido num desvão de ensino. Brasília: INEP, 1997.

CEARÁ. Governo do Estado. **Leis Básicas da educação.** Fortaleza: Secretaria da Educação Básica (SEDUC), 1997.

CEARÁ. Governo do Estado Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Plano estadual de reforma e expansão do ensino médio do Ceará - PEMCE.** Fortaleza, 1998. Não publicado.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Ciência e Tecnologia. **Plano de educação profissional do Ceará - PEP.** Fortaleza, 1998. Não publicado.

CEARÁ. Governo do Estado Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **PEMCE: Plano de Investimentos**. Fortaleza, 1999. Não publicado.

CHASNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CIRNE-LIMA, C. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

COLL, C; POZO, J. I; SARÁBIA, B; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Rio Tinto: Edições ASA, 1996. Versão brasileira: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000.

FERRETTI et al (Orgs). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. 220 p.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Crise eleva desigualdades no mundo**. São Paulo, 21 de set. 1999. Folha dinheiro, segundo caderno, p.1.

FONSECA, M. **Perspectivas para gestão e financiamento do Ensino Médio**. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.(Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

FONSECA, M. **Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n.61, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. _____f. 1993. Tese (concurso professor titular). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1993.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, P (Org.). **Pedagogia da exclusão**. São Paulo: Vozes, 1995.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. Coleção Documentos, São Paulo: USP/IEA, 1993. (USP. Coleção Documentos).

GOMES, C. (org.). **O ensino médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000. 139 p.

GOMES, C. **Quanto custa a expansão do Ensino Médio?** Brasília: UNESCO, 1998. 31 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUTHRIE, W.K.C. **Os sofistas**. São Paulo: Paulus, 1995.

HABERMAS, J. **A nova intransparência: a crise do Estado do Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas**. São Paulo: CEBRAP, 1987.

HAGUETTE, T.M.F. (Org.). **Dialética hoje**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1990. 175 p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994. 349 p.

HIRATA, H. **Da polarização das qualificações ao modelo de competências**. In: FERRETI, C. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

IBGE. Pesquisa de ocupação mensal, março de 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15.06.04.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação - 2003. Brasília, 2003. Disponível em; www.inep.gov.br. Acesso em 04.04.2004.

JIMENES, S. V. e RABELO, J (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Ed. Brasil Tropical, 2004. 293 p.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paul: Editora Brasiliense, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos educação e Sociedade (CEDES). Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, 2000.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para quem vive do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. ____f. 1998. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. 267 p.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1997

LIMA, M. J. R. **FUNDEF: a evolução do valor mínimo anual por aluno e as repercussões entre organizações e instituições na área de educação**. Disponível em: < <http://www.pt.org.br/assessor/FundefEvolucaoAluno.doc>>. Acesso em 16.04.2004.

LOPES, A.C. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio**. Disponível em < <http://www.tvebrasil.com.br> >. Acesso em 21.03.04.

LOPES, A.C. **Competência na organização curricular do ensino médio.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, A.C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educação & Sociedade, São Paulo, v.23, n. 80, p. 389-404, 2002.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MAIA FILHO, O. N. **O bebê em berço esplêndido: implicações da qualidade total na formação do trabalhador bancário.** Fortaleza: Biblioteca de Letras da UFC, 1998.

MAIA FILHO, O. N e JIMENEZ, S.V. **A chave do saber: o um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU.** In: JIMENES, S. V. e RABELO, J (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história.** Fortaleza: Ed. Brasil Tropical, 2004. 293 p.

MAIA FILHO, O. N. **O contexto sócio-político da atual Reforma do Ensino Médio.** In: MENEZES, A. M. D.; FIGUEREDO, F.F. (Orgs.) **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MARX, K. **O método da economia política: terceira Parte da “Introdução [à crítica da economia política]”.** São Paulo: IECH/UNICAMP, 1997.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, Livro I, v. I, 1994.

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política (Gundrisse) 1857-1859.** México: Siglo Veintiuno Ed., 1989.

MELLO, G. N. **Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida.** Revista Iberoamericana de Educação, n. 20, 1999. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org/revista/rie20a06.htm>>. Acesso em 01.05.2004.

MELLO, G. N. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1995. 204 p.

MENELEU NETO, J. **Desemprego e luta de classes**: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, F. J. S; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Fortaleza: UECE, 1996. 252 p.

MÉSZÁROS, I. **O Século XXI**: Socialismo ou Barbárie. São Paulo: Boitempo, 2001.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial/Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 1.103 p.

MILHOLLAN, F; FORISHA, B. **Skinner x Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a Educação. São Paulo: Summus, 1978. 193 p.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos (Skinner, Gagné, Piaget, Ausubel e Rogers). São Paulo: Editora Moraes, 1983. 94 p.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000. 360 p.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998. 231 p.

OLIVEIRA, F. **Globalização e antivalor**: uma antiintrodução ao antivalor. In: FREITAS, M. C. (Org.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996. 207 p.

OLIVEIRA, M. A. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 1995. 197 p.

OLIVEIRA, M. A. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 266 p.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e economia**. São Paulo: Ed. Ática, 1995. 103 p.

OSADA, T. **Housekeeping, 5 S's: seiri, seiton, seiso, seiketsu, shitsuke**. São Paulo: IMAM, 1992.

PAIVA, V. **A modernidade em questão**. São Paulo: Cortez/Brasília, SENEB, 1991.

PIAGET, J. **Comentário sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: a linguagem e o pensamento na criança e o raciocínio da criança**. Aberto. Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez. 1990. Disponível em; <www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-v.htm>. Acesso: 11.06.2004.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 115 p.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001. 196 p.

POPPER, K.R. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

RAMOS, A. M. P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003. 341p.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995. 348 p.

RODRÍGUES, A; HERRÁN, C. A. **Educação Secundária no Brasil: chegou a hora**. Washington: BID/BIRD, 2000. 116 p.

ROSDOLSKY, R. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 2001. 624 p.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 422 p.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999. 169 p.

SCHAFF, A. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.** São Paulo: Ed. UNESP/Brasiliense, 1995. 157 p.

SILVA, J. M. **O ambiente da qualidade na prática.** Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1996.

SILVA, T.T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1996. 275 p.

SKINNER, F.B. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Cultrix, 1998

SMITH, R. **Teoria do valor e o fim da sociedade do trabalho.** Fortaleza, 2000. Não publicado.

TEIXEIRA, F. **Trabalho e interação em Habermas.** Fortaleza, 2001. Não publicado.

TEIXEIRA, F. **Oliveira e o modo social-democrata de produção: um novo modo de produção ou uma nova forma de produção de mercadoria?** Fortaleza, 1999. Não publicado.

TEIXEIRA, F. J. S. **Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital.** São Paulo: Ensaio, 1995. 537 p.

TEIXEIRA, F. J. S; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez/Fortaleza: UECE, 1996. 252 p

TONET, I. **A educação numa encruzilhada.** In: MENEZES, A. M. D.; FIGUEREDO, F.F. (Orgs.) **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Fortaleza: Editora UFC, 2003.

TONET, I. **Democracia ou liberdade.** Maceió: Edufal, 1997

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WORLD BANK. **Education sector strategy.** Washington, 1999b. In: FONSECA, M. **Perspectivas para gestão e financiamento do ensino médio.** In: ZIBAS, D.; AGUIAR,

M.; BUENO, M.(Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIANA, C.M.Q.Q. **O Ensino Médio noturno sob o signo da Reforma: implicações na formação do trabalhador**. Fortaleza: Biblioteca de Letras da UFC, 2001. _____f. Tese (doutorado), 2001.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1989.

ZIBAS, D; AGUIAR, M; BUENO, M. (Org.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. 372 p.