UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO MÉDIO NO INTERIOR CEARENSE SOB OS IMPACTOS DA REFORMA: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)

Jean Mac Cole Tavares Santos

João Pessoa
12 de março de 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO MÉDIO NO INTERIOR CEARENSE SOB OS IMPACTOS DA REFORMA: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)

Jean Mac Cole Tavares Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação, sob a orientação do **Professor Dr. Wojciech Andrzej Kulesza**.

João Pessoa
12 de março de 2007

JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO MÉDIO NO INTERIOR CEARENSE SOB OS IMPACTOS DA REFORMA: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)

Data da defesa:

Banca examinadora

_____
Dr. Wojciech Andrzej Kulesza
Universidade Federal da Paraíba
Presidente

_____
Dr. José Francisco de Melo Neto
Universidade Federal da Paraíba
1º. Examinador

_____
Dr. Ramon Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
2º. Examinador

_____
Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará
3º. Examinador

_____
Dr. Ariosvaldo Diniz
Universidade Federal da Paraíba
4º. Examinador

Dedicatória

A Raimundinha Tavares. Uma mulher que, como muitas outras cearenses, trouxe na pele o estigma da coragem. Enfrentou as dificuldades do interior, criou, sozinha, seis filhos e conseguiu fazer um curso superior. Professora que fez da dedicação à docência um exemplo para mim e para seus alunos: Mamãe - presente, agora e sempre!

A minha querida filha, Anna Odara. Menina-criança, que representa minha alegria e esperança na luta por um mundo melhor!

A Jaileila Menezes, por tudo que representou na chegada até aqui.

Aos meus irmãos: Rasec, Jane, Wadson e Joatan Jr.

A Roberlany, companheira, presente quando o mundo desceu sobre mim.

A Albertina Souza (em memória) que lutou pela vida e a viveu sorrindo até seu último instante.

AGRADECIMENTOS

Nunca aquela repetida máxima da tese, como uma construção coletiva, foi tão apropriada para um trabalho como para este aqui. Mesmo não sendo uma assertiva original, é a que melhor representa o sentimento de gratidão que ora me empossa. Gostaria de agradecer a todos os que me ajudaram, nesses quatro anos de trabalho, de leituras, de pesquisas, de aulas, de escritas, de análises e, principalmente, de mudanças. Faço, porém, algumas referências especiais:

À CAPES, pela bolsa de estudo cedida, durante quase todo o Doutorado, e pela oportunidade do Estágio Doutorado na Universidade de Valência;

Ao Professor Wojciech Andrzej Kulesza, amigo TEK, pela orientação compromissada;

Aos professores Zé Neto e Ramon Oliveira, pelas contribuições no processo de qualificação;

À Universidade de Valência (UV), por ter me recebido em um momento muito especial deste trabalho;

Ao professor e amigo, Francesc Hernandez (UV), pela co-orientação no Doutorado sanduíche e pelas leituras orientadas;

Ao professor-colega de doutorado-amigo, Cezar Candeias, por abrir portas em um momento em que nos sentimos ilha;

Aos professores Enrich Sanchis (UV), José Manuel Souto (CCOO), José Beltran (UV) e Francisco Beltran (UV), pela companhia, pelos debates e pelas trocas de informações entre Brasil e Espanha;

Aos alunos do Doutorado (primeira turma), pioneiros em dificuldades e esperanças: Galdino, Glória, Matusalém, Neuma, Gesuína, Fernando, Cezar, Filomena, Patrícia, Dimas, Ronaldo, Graça, Washington, Edson, Lindemberg, Hiran, Robéria, Kátia, Letícia, resumidos, aqui, numa frase: Ao nos conhecer, nos tornamos amigos;

À amiga Adriana Diniz, pela leitura, pela companhia em Valência e por contribuir para o fechamento desta tese;

A Gilvone Grangeiro, Otília e Bernardo Torres, companheiros do CREDE 08, em vários momentos;

Aos amigos e companheiros da Escola Almir Pinto: Fredson, Vera Luiza, Cláudia Assis, Antônia, Francimeyre, Sinval e Queila Maria, extensivo a todos os professores e funcionários

À minha amiga-irmã, Idilva Paz;

Aos professores e diretores entrevistados: Norma, Meyrivan, Hélio, Célio, Hamilton, Artemiza e Nayres.

Aos que lutam

Não há poesia
nos olhares anêmicos
das mãos estendidas
e lavras estorricadas
nas veias abertas
da terra sertaneja

não vejo lirismo
nos meninos vadios
deixados ao léu
que aspiram a cola
e se matam aos poucos
nas pontes e esquinas
da Fortaleza desalmada

oh! poetas da luta
resgatem a esperança
do balseiro das iniqüidades
e devolvam a poesia
- banhada de pão e justiça –
ao coração do nosso povo

(Poesia Panfleto – João Alfredo)

Aos que Buscam

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
e suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes dos sertões
Queremos saber,
Queremos viver
Confiantes no futuro
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
Queremos saber, todos queremos saber.

(Cássia Eller)

Dedico, com esperança!

LISTA DE SIGLAS

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANS – Avaliação Não Satisfatória

AS – Avaliação Satisfatória

APEOC – Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCOO – Confederación Sindical de Comisiones Obreras

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEP – Coordenação Estadual Executiva

COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CVT – Centro Vocacional Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DGP – Direção Geral do Projeto

DHESC – Rede Nacional de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais

DRU – Desvinculação de Receita da União

EMATERCE – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FESTAL – Festival de Talentos dos Alunos da Escola Pública

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE – Fundo de Participação dos Estados

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GDE – Grupos de Desenvolvimento Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDM – Índice de Desenvolvimento dos Municípios

IDT – Instituto de Desenvolvimento do Trabalho

IMBA – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maciço de Baturité

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

IPI – Imposto sobre Produto Industrializado

IPTU – Imposto Predial Territorial Urbano

IS – Internacional Socialista

ISS – Imposto Sobre Serviços

ITBI – Imposto de Transmissão de Bens Imóveis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBI – Liga Bolchevique Internacionalista

LOGSE – Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSU – Movimento dos Sem Universidade

MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PENM – Programa Escola do Novo Milênio

PIB – Produto Interno Bruto

PICE – Política Industrial e de Comércio Exterior

PME – Projeto de Melhoria da Escola

PMFE – Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRODEM – Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal

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

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados

PT – Partido dos Trabalhadores

RCB – Referenciais Curriculares Básicos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECITECE – Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará

SEDUC – Secretaria de Educação Básica

SEED Secretaria de Educação a Distância

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPLAN – Secretaria do Planejamento e Coordenação do Governo do Estado do Ceará

SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará

SINE – Sistema Nacional de Emprego

TAM – Tempo de Avançar do Ensino Médio

TAF – Tempo de Avançar do Ensino Fundamental

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UV – Universidade de Valência

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

RESUMO

Este trabalho discute o Ensino Médio no interior cearense, sob os impactos da Reforma Educativa implantada pelo Ministério da Educação, a partir de meados dos anos 90, percebendo como o conjunto da Reforma chegou às escolas, principalmente, através das vertentes: currículo, gestão democrática, expansão de vagas e financiamento. O trabalho é desenvolvido em três partes. A primeira traz as bases legais e o discurso oficial utilizado pela Reforma para construir sua legitimidade (vista como a junção entre o que determina a Lei e a aceitação dela por parte da comunidade). Apresenta também os caminhos trilhados para se construir um consenso em torno da idéia e da necessidade de um "Novo Ensino Médio". A segunda é dedicada a discutir a centralidade do trabalho e a crise do emprego, discutindo, inicialmente, as premissas da Reforma de que o mundo mudou e, por isso, o Ensino Médio precisa acompanhar tais mudanças. A partir das discussões sobre as mudanças no mundo do trabalho, que aponta para a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, optou-se pela discussão que reafirma, com Marx, a centralidade do trabalho, mostrando que a crise do emprego via avanços tecnológicos é algo construído historicamente pela sociedade capitalista, em busca de manter a exploração do trabalho, fazendo crescer sua lucratividade, e que vem de mãos dadas com as reformas neoliberais que visam diminuir o papel do Estado na promoção de serviços essenciais à população (como educação, saúde e ação social), aumentando somente seu poder de controle social para que o capitalismo possa seguir acumulando. A terceira parte discute, principalmente a partir de entrevistas com os professores e diretores de escolas da região, e de algumas observações de pesquisador participante, os caminhos e pretextos da Reforma nas suas principais vertentes: currículo, gestão, expansão e financiamento. A conclusão é de que a Reforma, devido à sua implementação parcial, precária de financiamento e deslocada do contexto social e educacional do interior cearense, não contribuiu para a melhoria da escola pública de Ensino Médio ali existente, tendo, inclusive, aprofundado seus históricos problemas, como o descrédito nas intervenções estatais, a política do improviso, a baixa qualidade na aprendizagem e a desvalorização dos profissionais do magistério.

ABSTRACT

This work argues about the middle level education in the hinterland of Ceara, under the impacts of the Educative Reformation implanted by the Ministry of Education, from the early 90´s, noticing how the set of the Reformation arrived at the schools, mainly, through the sources: resume, democratic management, expansion of vacancy and financing. The work is developed in three parts. The first one brings the legal bases and the official speech used by the Reformation to build its legitimacy (seen as the junction between what it determines the Law and the acceptance of it by the community). It also presents the trodden ways to build a consensus around the idea and the necessity of a "New Middle Level Educationon". The second one is dedicated to argue the centrality of work and the job crisis, arguing, initially, the premises of the Reformation that the world changed e, therefore, the Middle Level Educationon needs to follow these changes. Based on the arguments about the changes in the world of work, which leads to the loss of the centrality of work category in the contemporary society, it was chosen the arguments that reaffirms, with Marx, the work centrality, showing that the job crisis through technological advances is something built throughout the history by the capitalist society, searching to keep the work exploration, making grow its profitability, and that it comes of hands given with the neoliberal reformations that aim at reducing the state role on the promotion of essential services to the population (such as education, health and social action), increasing, only, its power to social control so that the capitalism can keep on acumulating.The third part argues, mainly, based on interviews with the professors and directors of schools on the area, and some comments of the participant researcher, the ways and excuses of the Reformation on its main sources: resume, management, expansion and financing. The conclusion is that the Reformation, due to its partial implementation, precarious of financing and dislocated of the social and educational context of the hinterland of the state of Ceara, did not contribute to the improvement of the public school of middle level education on the area, having, also, increased its historical problems, as the discredit in the state interventions, the improvisation politics, the low quality in the learning and the depreciation of the professionals of magistrate.

SUMÁRIO **Página**

LISTA DE SIGLAS **7**

RESUMO 11

ABSTRACT 12

APRESENTAÇÃO 17

INTRODUÇÃO 24

I. O mundo mudou: discurso para mudar o Ensino Médio 24

II. A pesquisa e o contexto neoliberal 27

III. Metodologia e fontes – as escolhas 33

IV. O local e algumas abordagens 39

V. Características da Região estudada 41

VI. A tese em partes 53

PRIMEIRA PARTE – As bases legais e o discurso oficial: a tentativa de construção da legitimidade da Reforma 57

1.1 Os princípios da Reforma desde a Constituição Federal até a LDB 57

1.2 Os caminhos do consenso 64

1.2.1 Os PCNEMs: a construção oficial de um símbolo para a Reforma 64

1.2.2 Discurso do consenso: uma desconhecida "intensa mobilização" 67

1.2.3 Publicidade para o consenso 73

1.3 Pontos principais das Diretrizes 76

SEGUNDA PARTE – Centralidade do trabalho e crise do emprego 83

2.1 Mudanças no mundo do trabalho 83

2.2 Do direito à preguiça ao manifesto contra o trabalho 86

2.3 Trabalho em Marx 94

2.4 Concepções e local de fala da crítica ao trabalho 100

2.5 Estado de espírito e entranhamento: o senso comum da centralidade do trabalho e a real substituição de mão de obra pelas novas tecnologias a serviço do capital 109

2.6 Neoliberalismo e reestruturação produtiva: aspectos históricos da resposta do capitalismo a sua crise no mundo e no Brasil 124

<u>TERCEIRA PARTE</u> – Caminhos e pretextos da Reforma 133

3.1. A reforma pelo currículo 133

3.1.1 Currículo do novo Ensino Médio: entre o que determina a Lei e a sua aplicação em sala de aula 135

3.1.2 Instrumentos da Reforma do Ensino 152

i. A TV Escola 153

ii. O ENEM 159

3.1.3 Aspectos localizados ou aventuras proporcionadas pela reforma: semestralidade e avaliação diagnóstica 169

3.1.4 A formação geral como uma bandeira de luta histórica e a volta da Teoria do capital humano 176

3.2. A reforma pela gestão 185

3.2.1 Eleições para diretores de escolas públicas no Ceará. 185

3.2.2 Participação efetiva versus amigos da escola. 195

3.2.3 Conselho escolar e autonomia. 201

3.2.4 Burocracia eficiente e participação aprendiz. 206

3.3. A expansão do Ensino Médio nas brechas do Ensino Fundamental 210

3.3.1 A expansão como sinergia entre educação e o desenvolvimento do capitalismo. 210

3.3.2 Os números e a distribuição do crescimento no Ensino Médio. 214

3.3.3 A rede municipal e suas relações com o Ensino Médio. 222

3.3.4 "A vez é dela e a desgraça é nossa": caso da municipalização da escola de Vazantes como exemplo do descontrole e da ineficiência no redimensionamento. 226

3.3.5 A expansão de "qualquer jeito" serviu ao Ensino Médio? 234

3.4. O financiamento do Ensino Médio 237

3.4.1 Limites do discurso – Quem vai pagar a conta? 237

i. Projeto Alvorada 242

ii. Fundo de Fortalecimento da Escola 243

iii. Projeto Escola Jovem 248

iv. Projeto Escola do Novo Milênio – Ceará 250

3.4.2 Preço da cooperação 253

3.4.3 Sobre passageiros clandestinos e financiamento 261

3.4.4 FUNDEB: mobilização e rearranjo do cobertor curto 263

i. A mobilização 263

ii. O Fundo e sua regulamentação 273

iii. Perspectivas de atendimento das demandas da educação básica e, em particular, do Ensino Médio com o FUNDEB. 277

CONSIDERAÇÕES 285

Referências bibliográficas 291

ANEXOS 308

ÍNDICE DE QUADROS **Página**

Quadro I: Índice de Desenvolvimento do Município (IDM) da microrregião de Baturité de acordo com o ranking estadual e a classe ocupada – 2002 44

Quadro II: População por município e total da microrregião de Baturité e do Ceará – 2002 46

Quadro III: População em idade ativa, população economicamente ativa e população não economicamente ativa por municípios e total da microrregião de Baturité e do Ceará – 2002 46

Quadro IV: Estabelecimentos cadastrados no Ministério do Trabalho por municípios e total na microrregião de Baturité e no Ceará – 2002 48

Quadro V: Empregados segundo classe de rendimento em estabelecimentos dos municípios da microrregião de Baturité – 2002 48

Quadro VI: Produto Interno Bruto em porcentagem por setor (agropecuária, indústria e serviços), PIB total e PIB per capita dos municípios da microrregião de Baturité e do Estado do Ceará – 2002 49

Quadro VII: Relação número de inscritos X Universidades que aderem ao ENEM 162

Quadro VIII - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil – 1995 a 2004 215

Quadro IX – Matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa Nordeste e Ceará – 1995, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 216

Quadro X – Variação da matrícula do Ensino Médio por rede – Brasil – Nordeste – Ceará – 1996 e 1999 a 2004 219

Quadro XI – Relação entre o crescimento de matrículas no Ensino Médio no Brasil e o crescimento de matrículas nas redes estaduais de ensino (2000 – 2004) 220

Quadro XII - Número de matrículas de 1a a 4ª série nas redes estadual, federal, municipal e particular (1996 e 2000) 222

Quadro XIII - Número de matrículas de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) nas redes estadual, federal, municipal e particular (1996, 2000 e 2004) 225

Quadro XIV: Datas e valores do acordo MEC/Fundescola com o BIRD 245

Quadro XV: Recursos previstos para o FUNDEB oriundos dos Estados e Municípios e da União e o percentual de alunos beneficiados por modalidade de ensino/ano 275

APRESENTAÇÃO

O estudo, agora apresentado, foi provocado pelo meu envolvimento com a escola pública enquanto aluno, professor e diretor escolar.

Como aluno do Colégio Estadual Ubirajara Índio do Ceará, na periferia de Fortaleza, ficaram as lembranças de uma infância pobre, durante a qual, ir à escola representava uma refeição a mais por dia, superando a vergonha por não conseguir o dinheiro para pagar o "caixa escolar" e evitando as tentações de desvios do caminho entre a minha casa e a sala de aula. Apesar de as lembranças de aluno não terem sido sistematicamente aproveitadas, até porque não se trata de fazer um estudo desse tipo, elas também não conseguiram ficar de fora da produção e da reflexão que circundam este trabalho.

Como professor, antes, no Ensino Fundamental, através do Sistema Telensino e, posteriormente, da disciplina de História, já no Ensino Médio, as angústias se multiplicaram pelo desejo de contribuir com uma escola pública de qualidade a serviço da comunidade (para mim, já sinônimo de trabalhadores assalariados, de desempregados, de marginalizados da sociedade) e, ao mesmo tempo, pela ausência das condições mínimas necessárias para transformar a vontade em prática cotidiana. Trabalhar com a ausência de material pedagógico, de transporte escolar, de salário digno, de carteiras e de livros foi a mais dura das lições aprendidas. Assim, via-me diante de uma dupla tarefa: não aceitar a acomodação diante da realidade, organizando e me organizando para cobrar do Estado as condições necessárias ao bom trabalho docente e, ao mesmo tempo, evitando fazer disso uma desculpa mecânica para justificar o problema da baixa qualidade do ensino na escola pública.

Em muitos momentos, mirando meus alunos, lembrava-me de minha experiência como discente daquela escola. Às vezes, não conseguia fugir à tentação de apostar que, assim como eu consegui romper a barreira da miséria através dos estudos – seja, como no meu tempo, passar no vestibular e/ou, mais atual, conseguir um emprego em algum órgão público (mesmo que como terceirizado), que possibilite um ganho de alguns salários mínimos – eles também poderiam fazê-lo. Porém, a consciência histórica de que a questão da exploração de classes não será resolvida pela escola (algumas vezes, será aprofundada por ela) traz a percepção de que algumas exceções existem para confirmar a regra. Assim mesmo, vi e

estimulei várias exceções. Alegro-me e sinto-me, também, responsável pelas exceções que a escola pública já conseguiu produzir.

Então, dois sentidos movimentaram minha docência: não contribuir para aumentar o descaso existente, aprofundando a exploração aos já historicamente explorados, e a indignação à surdez do Estado nas questões com a escola pública de qualidade. O primeiro sentido, que necessitava de uma postura profissional eficiente e indagativa, já esbarrava no desânimo e na indiferença de alguns colegas. Algumas tentativas de intervir em sala de aula e na escola, como um todo, que ultrapassasse a noção de educação ali cristalizada, eram tratadas como arroubos juvenis. Não raras vezes, ouvi que isso vinha de minha inexperiência e da paixão inicial pela educação, decretando que o tempo e as dificuldades tratariam de eliminar meus anseios de transformar a realidade, aceitando algumas situações de "faz-de-conta" da escola pública. Não digo que doze anos depois eu permaneço o mesmo, mas que não desisti, continuo. No que concerne à surdez do Estado, sempre acreditei na organização dos profissionais da educação e da comunidade escolar para exigir condições de trabalho e de aprendizagem capazes de transformar a escola pública à medida que a sociedade também é transformada.

Mas foi com a revolução no processo educacional, anunciada pelo secretário de educação, Antenor Naspolini, que me vi em uma ponta importante desse sistema. Em 1995, já antecipando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Ceará implantou o processo de eleição para a escolha de diretores escolares. Devido às várias exigências para a candidatura (nível superior completo, tempo no exercício do magistério, avaliação de capacidade pedagógica e gerencial), algumas escolas ficaram sem muitos concorrentes. Em 1998, estando no sistema educacional há pouco tempo, fui eleito diretor de uma escola de Ensino Médio, onde havia mais de dois mil alunos, distribuídos em três prédios diferentes. Como diretor, gerente de uma parte importante do sistema escolar, com vontade de construir uma educação de qualidade, atual aos interesses da população local e à valorização do professor, experimentei mais de perto a incapacidade e o descaso do Estado em relação ao problema. A indignação aumentou.

Justamente nesse período, a Reforma do Ensino Médio começa a ser implantada. E vem pronta. Os diretores teriam o trabalho de mobilizar a comunidade escolar para reformular o currículo, preparar os professores para as novidades, adequar o processo avaliativo,

convencer a comunidade escolar de sua relevância, além de continuar administrando as carências. Não houve qualquer discussão sobre a pertinência ou não do "novo" (ou daquele novo) para a região, para a escola, para a comunidade escolar. Foi na base do "é assim porque é assim, e pronto." Alguns diretores aproveitaram as reuniões de planejamento, de estudos, de discussão do novo currículo para questionar quais os pressupostos da Reforma, qual financiamento daria conta daquelas novidades e, principalmente, de onde viria o dinheiro e qual seu custo para a educação e para o país. Discussão para ouvidos surdos. Os projetos já estavam elaborados, esperando somente o papel da escola: executar a Reforma.

Foi, portanto, das exaustivas tentativas de buscar espaço para discutir a Reforma do Ensino Médio, dos debates com diretores e com o corpo docente, que não aceitavam as premissas vindas de outras realidades e, fundamentalmente, das resistências apresentadas pelos professores na implantação do "Novo Ensino Médio", que nasceu a disposição de discutir a reforma do Ensino Médio no interior cearense. Então, esse trabalho é fruto de uma postura docente, individual, mas também coletiva, em defesa da escola pública, enquanto professor inserido nesse contexto, e como militante político que acredita na organização popular em sua defesa.

Assim, parti para o Doutorado com essa história, com essas motivações e a determinação de estudar o Ensino Médio no interior do Ceará, a reforma proposta pelo MEC e assumida integralmente pela Secretaria de Educação do Estado. Consegui não me perder no caminho, mas também não sou mais tão o mesmo, apesar de continuar com minha história e de ter aprofundado ainda mais minhas motivações. Os quatro anos do doutoramento - quase dois, cursando disciplinas - reunido em grupos de estudo, e participando de debates e atividades de sala de aula, foram importantes para amadurecer aspectos teóricos da pesquisa. A turma do Doutorado, formada por pessoas com práticas e histórias de vida diversas, e o sentimento de responsabilidade e de compromisso de primeira turma em processo de pesquisa sobre educação popular, fortaleceram o cuidado e a preocupação em contribuir com a tese do outro, alargando a discussão sobre os vários objetos estudados. Não poucas vezes, trocamos textos e idéias sobre o estudo de nossos colegas. Sinto-me, nesse processo de cooperação, muito favorecido pelas diversas intervenções de professores e alunos, tanto durante as disciplinas quanto, posteriormente, em contatos pessoais, telefônicos e via correio eletrônico.

Somado a isso, ainda tive a extraordinária oportunidade de realizar um estágio doutoral na Universidade de Valência, na Espanha. O intercâmbio tinha como objetivo buscar impressões sobre a reforma da educação secundária naquele país, espelho para a Reforma do Ensino no Brasil e em outros países da América Latina. Da rica experiência na Espanha, que será aprofundada para gerar alguns artigos e, quiçá, outra pesquisa, selecionei duas fortes impressões que estão na base do fracasso da reforma aqui implantada: a estrutura da escola pública e a valorização do professor.

Visitei três escolas públicas de ensino secundário – obrigatório na Espanha até os 16 anos, de acordo com a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE), a Reforma espanhola de 1990[1]. A primeira, situada em um bairro operário de Torrefiel, outra, numa localidade chamada Buñol, próximo a Valência, destinada aos gitanos[2], e a terceira, numa cidade próxima, parte da comunidade valenciana, chamada Xátiva.

A estrutura das escolas vistas não pode ser comparada em quase nada com a estrutura física da escola conhecida em nossa região. São prédios onde a sala de aula é somente parte importante da escola, e não, a única disponível. A título de exemplo, a primeira que visitei, na periferia de Valência, contava com 800 alunos e funcionava somente um turno (das 8h às 15h). Para atender a esse público, havia biblioteca, sala de informática equipada (contei 80 computadores), sala de artes, com música (com instrumentos musicais diversos), desenhos (com material), esculturas (com material), sala de línguas de castelhano e de valenciano (para alunos estrangeiros, gitanos, imigrantes ou de outras comunidades), laboratórios de ciências equipados, ginásio poliesportivo (com abundante material esportivo), sala de apoio psico-pedagógico (com uma especialista), sala de fonoaudiólogo (com uma especialista). Cedendo à tentação da comparação, a maior escola da região estudada, exemplo

[1] Para compreender resumidamente como está organizado o ensino secundário na Espanha, vale citar ZIBAS (1999): "*Na Espanha, depois do ensino secundário obrigatório, o sistema educativo, de acordo com a LOGSE, se bifurca. Há os ciclos de formação profissional de nível médio (organizados em módulos essencialmente técnico-profissionais) e o bachillerato. O bachillerato, em dois anos (dos 16-17 aos 18 anos), é preparatório tanto para a universidade, quanto para a formação profissional de grau superior (não universitária). Se optar pela formação profissional de nível médio, o jovem, ao completar os módulos formativos, não poderá pleitear ingresso na universidade. Tampouco terá acesso direto ao nível superior da formação profissional, embora, se tiver 20 anos ou mais, possa ingressar nesse nível técnico superior mediante a realização de provas especiais*" (p.76).

[2] Denominam-se gitanos os indivíduos de um povo originário da Índia, presente em quase todos os estados europeus, que se mantêm nômades e com características físicas e culturais próprias. Estima-se em toda a Europa uma população de dois milhões de gitanos.

de investimento em estrutura por parte do governo do Estado do Ceará, o LICEU de Baturité, atende a 2000 alunos (em três corridos turnos) e não tem nem a metade do espaço físico, para não falar do equipamento e do pessoal especializado.

Com relação à valorização profissional, cabe destacar primeiro, a partir de conversas com vários professores, a quase equiparação salarial entre eles e os professores universitários, da Universidade ou da Politécnica de Valência. Esses professores que, em parte, resistem à idéia de que são bem remunerados para os padrões europeus (apesar de admitirem que aumento salarial não seja a maior reivindicação da categoria[3]), trabalham 18 horas por semana, com atividades em sala de aula, e mais sete horas em atividades docentes extra-classe, para um contrato de trabalho de 37 horas. Quer dizer: sobra um bom tempo para estudo, pesquisa e outras atividades docentes, não contabilizadas como tal, aqui no Brasil. Ademais, eles contam ainda com um efetivo processo de formação continuada, que influencia diretamente nos benefícios salariais percebidos.

Assim, o encontro com um fio da realidade da escola de ensino secundário na Espanha já mostra o quanto estamos atrasados em termos de reivindicações estruturais e de condições de trabalho na escola pública brasileira, mesmo considerando que tais comparações precisam dar conta das relações capitalistas e de dependência entre os países desenvolvidos e os países ditos em desenvolvimento, aspectos que foram sendo construídos historicamente.

Atento às diferenças entre as duas realidades, opto por citar a questão de estrutura da escola (espaços, materiais e valorização do professor), porque é ela que nunca é mencionada quando tentam copiar as reformas do primeiro mundo que consideram exitosas. Copia-se da reforma somente a parte que interessa ao discurso da classe dominante, que cabe dentro da lógica de adaptação ao novo mundo do trabalho, dentro da perspectiva capitalista de aumentar a eficácia do trabalhador para servir ao capital e, principalmente, de nossa função subalterna – de eterno país em desenvolvimento – no capitalismo mundial.

---

[3] Segundo o professor Manuel Souto, há três grandes preocupações para os educadores: 1. a principal, a tentativa de uma contra reforma que tire vários direitos dos trabalhadores em educação; 2. a avaliação de desempenho docente. O sindicato trava uma luta para não deixar a avaliação se transformar em punitiva, mas, como diagnóstica, para o investimento na formação e capacitação contínua de professores. 3. o financiamento público para as escolas públicas. Na Espanha, há três tipos de escola: as públicas, as concertadas (ligadas ao clero) e as privadas. As escolas públicas e as concertadas são as que têm dinheiro público em seu financiamento e disputam espaço dentro da sociedade espanhola. As escolas concertadas querem sempre aumentar sua participação no dinheiro público à custa da diminuição da participação das escolas públicas.

Dessa maneira, a reforma do currículo e o ensino por competências ganham mais destaque que o investimento necessário para elevar a qualidade do ensino. Porém, segundo Sacristán, citado por ZIBAS (1999), a parte mais inovadora da face da reforma espanhola está precisamente no prolongamento, até os 16 anos, da estrutura escolar única, e não, como insistem alguns de seus interlocutores brasileiros, na inovação curricular. No Brasil, ao contrário, foi tirado da Constituição justamente o artigo que exigia a contínua obrigatoriedade do Ensino Médio, mesmo depois de considerá-lo como educação básica. Ora, é importante lembrar que a Espanha conseguiu colocar 80% dos jovens de 15 a 19 anos na escola, triplicando, após o Pacto de Moncloa[4], o investimento em educação e não fazendo mágicas curriculares.

Para finalizar, o capitalismo espanhol, que foi um dos mais beneficiados com a criação da União Européia[5], consegue manter um nível de financiamento em educação, mas também em outros serviços públicos e assistenciais, de que o nosso capitalismo dependente não consegue nem se aproximar, para não absolutizar que não tem mesmo é interesse. Concernente às diferenças desse desenvolvimento econômico entre os dois países, é pinçado da reforma do ensino secundário espanhol somente o que diz respeito ao currículo por competências, que nossos dirigentes apresentam como carro-chefe. Já os aspectos que podem ser considerados unanimemente necessários, como o aumento da escolarização obrigatória, a valorização do professor e dos demais profissionais da educação e a melhoria das estruturas escolares (prédios, equipamentos e materiais didáticos), são deixados como se não fizessem parte da mesma reforma. Diante do exposto, parto para a tese com uma convicção: já que muitas reivindicações são comuns entre os educadores e lutadores da educação, no Brasil e na Espanha, é certo que o ponto de partida de um e de outro é bem diferente.

A pesquisa que começo a apresentar recebeu as contribuições de todos os fatores acima citados e foi afetada por eles com mais ou com menos intensidade. Sistematicamente, nos últimos quatro anos, dediquei-me a pensar e a estudar esse objeto e fiz dele companhia constante. Tenho a certeza de que busquei ampliar os horizontes de reflexão tanto das

[4] Pacto de Moncloa foi o resultado de uma reunião com os presidentes das principais forças políticas espanholas que ocorreu, após a morte do ditador Franco (1975), no mês de outubro de 1977, nesse palácio, definindo um acordo amplo de reforma da economia (SANCHIS, 1995).

Reformas do Ensino quanto da necessidade de aprofundar o popular para a Escola pública, ultrapassando os marcos estabelecidos pelo sistema capitalista e apontando para a superação da sociedade de classes.

[5] A Espanha vem tendo um crescimento contínuo e um aumento substancioso do PIB (1,2 trilhões de dólares em 2006) e com um Pib Per Capita de 27 320 dólares. É hoje a oitava economia, já ameaçando a Itália e a Alemanha (idem).

INTRODUÇÃO

I. O mundo mudou: discurso para mudar o Ensino Médio

Quando o Ministério de Educação e Desporto, no final do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, anunciou a Reforma do Ensino Médio, fê-lo como o momento de redenção dessa etapa de ensino. Com muita pompa, o ministro da educação, à época, Paulo Renato Souza, indicou uma nova fase para o Ensino Médio: *Agora o Ensino Médio é para a vida*. A proposta, assentada em um currículo que visa qualificar o aluno com competências básicas, em contraposição ao modelo anterior de acúmulo de informações, descontextualizado e compartimentalizado, tinha a pretensão de colocar o Brasil entre as nações desenvolvidas, em se tratando de nível de escolaridade de sua população. A mudança foi apresentada como uma exigência da sociedade para com a escola, pautada na "*consolidação do Estado democrático, nas novas tecnologias e nas mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos*" (BRASIL, 1999, p.13).

Para os mentores do projeto, o mundo mudou, e o Ensino Médio precisa acompanhar tais mudanças. Assim, as propostas de reforma curricular para essa modalidade de ensino nasceram em resposta às mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no mundo do trabalho e nas relações sociais[6].

> O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível de Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (idem, p.16).

[6] Essa fala é exemplar dos pressupostos do projeto, unindo as transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais: "*As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral"* (BRASIL, 1999, p.14).

Pelo discurso acima, a rapidez das informações vai sendo superada por causa das novas tecnologias, exigindo do ensino que ele ultrapasse a fase de fixar quantidade de conhecimentos no aluno. A escola precisa formar o aluno para que ele possa construir seu aprendizado, desenvolvendo sua capacidade de adaptação ao novo momento tecnológico.

Dessa forma, uma sociedade (pós-moderna) firmada na técnica, na ciência e na informação exige uma escola de outro tipo: plural e antenada com o seu tempo. Incorporando as análises de diversos autores contemporâneos[7], a proposta vê a época atual hegemonizada pela chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-eletrônica têm um papel preponderante, ocupando cada vez mais os espaços sociais, fato que foi se acentuando desde a década de 80.

As conseqüências disso, na frente de produção, ainda no discurso oficial, de um lado, é a ostensiva incorporação da tecnologia pelas indústrias, que transforma a produção em um sistema automatizado, necessitando cada vez menos de mão-de-obra técnica, o que torna desnecessária a massa de trabalhadores formados na velha escola. O trabalhador técnico e uni-especializado, como o conhecido na sociedade industrial, estaria com os dias contados.

De outro lado, estão em franco desenvolvimento novas frentes de trabalho. Surgem funções poli-especializadas, carecendo das intervenções de um trabalhador com habilidades e competências gerais, capaz de se adaptar a situações diferenciadas, sabendo tomar decisões e não apenas obedecer a ordens. É apresentado como fato que o mundo (principalmente o do trabalho) exige não mais aquela pessoa que controla e manuseia uma máquina, mas o trabalhador que tenha iniciativa, que saiba trabalhar em grupo, que seja propositivo e positivo, dinâmico e, principalmente, que esteja apto a lidar com os novos códigos que essas transformações estão operando nas fábricas e no cotidiano das pessoas.

O discurso, em suma, decreta que a educação precisa responder urgentemente às demandas da denominada *revolução da informática*, que promove mudanças radicais na área do conhecimento. A escola, já nas próximas décadas, deve absorver as transformações capazes de atender aos novos pressupostos de seu tempo, desenvolvendo uma nova compreensão teórica sobre o seu papel diante do novo paradigma, investindo na formação do novo perfil de

[7] BELL (1973), GORZ (1987), KURZ (1993) e TOFLER (1980).

que a sociedade e o mercado precisam para se desenvolver. Afinal de contas, o mundo do trabalho e o mundo da vida não são antagônicos. Um não mais anula o outro, dizem.

> A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica, e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto 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 (idem, p. 23).

O novo Ensino Médio agora é para a vida porque a vida necessita de formação geral tanto quanto o mercado de trabalho também a exige. Do mesmo jeito, a formação geral exigida pelo mercado é a mesma de que a humanidade precisa para desenvolver suas potencialidades e sua convivência na sociedade. Assim, a esfera da produção exige o desenvolvimento das mesmas competências que o desenvolvimento pleno do humano. A formação humanista da educação é o sonho de muitos que lutam pela educação chegando pela via do mercado. Para os mentores da proposta de reforma, é isso mesmo: "*O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo*" (idem, ibidem).

Assim, com a compreensão de que há uma correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento do desenvolvimento social. No entanto, ressalva o discurso oficial,

> é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais [desenvolvimento humano e o da produção] não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos (idem, ibidem).

A cantada crise do emprego, textualmente, chega aos fundamentos do Ensino Médio[8] como conseqüência natural de um momento histórico, e não, como ação do sistema capitalista em sua versão neoliberal. A educação, por sua vez, transformada em reguladora do modelo neoliberal, defnirá quantos e quais segmentos sociais serão incorporados à sociedade tecnológica.

Como se vê, a Reforma do Ensino Médio, apresentada como um *Novo Ensino Médio,* é deterministicamente comemorada como conseqüência do momento histórico por que passa a sociedade contemporânea. Assim, como também defende SANTOS (2003), o determinismo tecnológico apresenta-se como fundamento da Reforma[9]. A postura do MEC é meramente constatativa já que o mercado definiu, a priori, que tipo de aluno se precisa formar e para qual sociedade.

II. A pesquisa e o contexto neoliberal

Este trabalho dirige um olhar sobre o Ensino Médio, no interior cearense, para perceber como o conjunto da reforma chegou às escolas secundárias públicas, principalmente através das vertentes de expansão de vagas, da gestão democrática, do currículo e do financiamento, e quais os impactos no cotidiano escolar.

Parte-se do preceito de que a anunciada reforma, apesar do discurso que procura se legitimar, via determinismo tecnológico que, por si só, já revela seu caráter conservador, faz parte de uma reforma mais ampla do Estado brasileiro, cujo objetivo é aprofundar o receituário neoliberal que vem sendo aplicado no Brasil, visando diminuir a função estatal nas políticas públicas e nas relações trabalhistas e, ainda, ampliar a participação da iniciativa privada em áreas como a educação, a saúde e a previdência social.

Entende-se que a ampliação do neoliberalismo vem como resposta político-ideológica a uma profunda crise que vive o sistema capitalista há, pelo menos, três décadas, em que o principal sinal é o esgotamento do modelo de acumulação taylor-fordista, levando à bancarrota o estado de bem-estar-social que, mesmo submetendo os trabalhadores à

[8] Dois interessantes trabalhos apresentam as contradições (SANTOS, 2003) e o hibridismo (LOPES, 2002) do discurso oficial da Reforma.

[9] Segundo SANTOS (2003), a pergunta *Que aluno queremos formar e para que tipo de sociedade?* não encontra nenhum eco nos princípios da reforma, já que é aceita a máxima de que a revolução tecnológica é que guia o fazer da escola como também o de todas as relações sociais.

exploração do regime capitalista, conseguia manter algumas benesses, como o pleno emprego e a previdência social pública. Com a incapacidade de o capital continuar sua sina acumulativa através do modelo de produção vigente, inicia-se uma ofensiva de recuperação através da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais. Ambas, irmãs siamesas, nos dizeres de DIAS (1996), estão no contexto apresentado como motivos para as reformas educacionais e, particularmente, para a do Ensino Médio.

Vale pontuar que o capitalismo ganha um reforço político-ideológico muito importante quando os países ditos socialistas entram em colapso. Primeiro, porque apresentam a derrocada daqueles países como prova cabal da impossibilidade de outros caminhos que não o do mercado; segundo, porque o fim da bipolarização e, por conseguinte, do medo do comunismo, seja esse medo ideológico ou militar, deixa os países capitalistas sob a hegemonia dos EUA, sem a necessidade de provar que tem as melhores condições de cuidar do bem-estar da humanidade e do planeta terra.

Desse modo, o estado capitalista está forte o suficiente para implementar as reformas neoliberais, eliminando direitos sociais conquistados alhures, removendo barreiras comerciais e fiscais, desobstruindo os canais que ainda impedem que ele se apresente como absoluto. É o Estado mínimo, quando se trata de prestar serviços sociais, e máximo, quando se trata de proteger o lucro e o acúmulo do capital.

Por fim, esse contexto também possibilita o discurso hegemônico de crise de paradigmas, de fim da história, de fim do emprego, da inevitabilidade da flexibilização de direitos, de superação do trabalho abstrato, da necessidade de novas competências e habilidades para estar concatenado às novas maquinarias automáticas e às inovadoras técnicas de organização do trabalho (conhecidas como ohnismo, toyotismo ou modelo japonês de produção), utilizadas largamente para justificar as reformas neoliberais e, dentre elas, a reforma do Ensino Médio.

Nesse contexto, a educação é tratada como um serviço a ser prestado, e não, como um direito universal. O Estado, perante essa máxima neoliberal, age priorizando investimentos, focado em políticas educacionais públicas gerais e sempre com um custo abaixo do necessário para obter bons resultados, sobretudo, em termos de qualidade. O foco, nesse caso, é o Ensino Fundamental, tido como de retorno mais rápido e de socialização necessária ao capital. Então, não é de se estranhar que o discurso que tem em vista uma

educação secundária expansiva a todos não passe pelo crivo do financiamento e, tampouco, no da qualidade.

Para resumir, esta tese tem como referência que o discurso da Reforma do Ensino Médio – da necessidade de adaptação da escola às profundas transformações no mundo do trabalho – está consoante com o discurso mais amplo que tenta justificar as reformas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro, com o intuito de eliminar direitos sociais, desobrigar o próprio Estado com os poucos direitos ainda não atacados e abrir caminho para a iniciativa privada. Tais reformas neoliberais estão a serviço da ofensiva do capital em busca de recuperar seu domínio.

É, então, diante do arcabouço teórico acima, que se pretendem discutir os impactos da Reforma do Ensino Médio, nas escolas públicas do interior cearense, tendo como marco de delimitação territorial a Região do Maciço de Baturité.

O **objetivo geral** deste trabalho é mostrar que **a escola pública média do interior cearense não se reconhece no discurso oficial que justifica a Reforma**. Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: mostrar que a reforma educativa:

1. Ao invés de contribuir para alavancar a qualidade da educação média, como propõe o discurso oficial, aprofunda a agonia da escola pública secundária, principalmente na região estudada, devido à sua implementação parcial, precária de financiamento e deslocada do contexto educacional do interior cearense;

2. À mercê de empréstimos externos, não conta com recursos seguros e duradouros para a sua implementação, ficando subordinada ao signo do possível, restrita somente ao currículo e à gestão;

3. O conjunto da comunidade escolar, por não ter participado da elaboração da proposta de reforma, não conseguiu compreender as bases reformistas como mais uma novidade momentânea;

4. Os instrumentais apresentados para direcionar a Reforma foram insuficientes e ineficientes para sua consolidação, aumentando o descrédito para com ela;

5. Aventuras localizadas propiciadas pela Reforma (semestralidade e avaliação diagnóstica) contribuíram para a pulverização dos conteúdos ao invés da formação geral perseguida pelo discurso oficial.

Para atingir o escopo acima, três perguntas são balizadoras:

1. Quais as características do Ensino Médio no interior cearense, em suas principais vertentes (currículo, gestão, financiamento e expansão), e as relações com a proposta do MEC?

2. A implementação da Reforma do Ensino Médio, nas escolas do interior cearense, atende às particularidades da região no que diz respeito às práticas sociais e ao mundo do trabalho?

3. Em que medida a Reforma do Ensino Médio aprofunda ou não a crise da escola pública média no interior cearense?

Em relação à primeira pergunta, com base nas quatro vertentes que caracterizam a intervenção da Reforma, buscam-se identificar os impactos da proposta do MEC na escola pública média do interior cearense. A segunda pergunta, direcionada àqueles que vão implementar a Reforma (professores e diretores) na região, pretende dar conta do nível de conhecimento e de convicção da escola no que concerne aos pressupostos trazidos pela Reforma na relação com a realidade econômica e social em que eles atuam. A terceira pergunta analisa, em estreita relação com as outras duas, em que nível essa novidade mesmo frente às características históricas da escola média na Região, contribui para a situação da escola pública de nível médio.

As três perguntas ainda contribuirão para revelar as particularidades do interior cearense (que também são construídas historicamente), que justificam este trabalho de pesquisa naquele espaço. Em outras palavras, ao desvendar as características do Ensino Médio em cada uma de suas vertentes na relação (conflito) com as novidades trazidas pelos princípios reformistas, estarão sendo apresentadas características históricas da educação média na região.

Assim, podem-se perceber, também, as seguintes particularidades do interior cearense: as condições de trabalho e formação dos docentes; as perspectivas dos discentes para com a escola; as relações e condições de atuação da comunidade escolar; as condições da estrutura física e dos equipamentos das escolas; as condições de acesso da população à escola; as dívidas históricas em investimento educacional; as relações políticas entre a escola e os órgãos públicos municipais e estaduais.

Com relação ao aspecto temporal deste trabalho, é importante tecer algumas considerações. Primeiro, a pesquisa sobre a reforma acontece em um período muito próximo ao tempo vivido pelo investigador que, escrevendo no mesmo período em que os acontecimentos vão se dando e envolvido na dinâmica desses acontecimentos, pode ser denominado de *observador participante*[10]. Assim, considerando que a análise trata de um processo com o qual ele está comprometido, e, muitas vezes, no mesmo instante em que tal processo se dá, fica ainda mais próximo de um *Danton ao cadafalso*[11].

É importante ressaltar que merece cuidado o fato de que a dinâmica dos acontecimentos é constante - principalmente por se tratar de um estudo sobre políticas públicas educacionais - e deve ser observado pelo pesquisador. No momento que se está dedilhando as letrinhas para formular as idéias, analisar as decisões e as reações a elas, novas decisões e/ou novas reações vão se emaranhando, formando um novo, que não se sabe até quando perdura. Nisso, o tempo da pesquisa é o atual, é o imediato.

Por outro lado, a pesquisa está assentada em uma estrutura (a escola pública do interior cearense), que foi sendo sedimentada historicamente pelas relações sociais, pelos fatores econômicos, pelas ausências e presenças de políticas públicas direcionadas ao ensino médio e à escola pública, em geral, particularmente, ao interior cearense. Convém enfatizar que o tempo da pesquisa precisa considerar, também, devido à formação histórica dos subterfúgios de dominação, exclusão e exploração do próprio sistema capitalista, a longa duração.

Tendo em vista que os acontecimentos, por mais deléveis que possam parecer - plumas diante de uma estrutura edificada com a solidez da cultura capitalista - deixam marcas,

---

[10] Termo utilizado por Eric HOBSBAWN (1996) para delimitar sua relação com o "Breve século XX".

[11] Referência à citação de LACOUTURÉ (1993) "*Fazer história imediata é ser Georges-Jacques Danton levado ao cadafalso, falando ao povo de sua relação com a revolução e explicando o significado da sua morte*" (p.35).

e essas marcas, profundas ou não, podem reforçar ou não tal estrutura. O tempo de pesquisa é, pois, histórico. Tais marcas podem ser detectadas se cercadas metodologicamente em um determinado momento, em certo tempo histórico. O período cercado para a busca das marcas deixadas pela Reforma do Ensino Médio na escola cearense é o intervalo compreendido entre 1995 e 2005.

O ano de 1995, como ponto de partida para a pesquisa, justifica-se devido à experimentação de algumas novidades que, só posteriormente, estarão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, mais adiante ainda, como parte da Reforma do Ensino Médio. O ano de 2005, como momento final da pesquisa, deve-se à necessidade de o pesquisador compilar os dados, analisar as entrevistas, tecer considerações e escrevê-las. O intervalo (1995 - 2005), nesse caso, é indicativo da busca das marcas deixadas pelos vários movimentos da Reforma (oficial ou do local).

Portanto, vale alertar que não se está estudando a Era FHC da educação[12], mesmo assumindo que grande parte da Reforma foi impulsionada no período em que Fernando Henrique Cardoso estava na presidência, e o ministro da educação era Paulo Renato. Apesar, ainda, de os documentos teóricos da Reforma terem sido elaborados nos oito anos desse governo (motivo pelo qual a pesquisa se concentra mais neles), as bases foram dadas ainda na discussão da constituinte de 88 e, depois, nas diversas etapas e embates de discussão pela LDB. Passado o governo de FHC, todo o pensamento teórico da Reforma continua embasando o currículo do Ensino Médio. O governo Lula, apesar de tomar algumas iniciativas para pensar a educação secundária pós-reforma[13], continua adotando os mesmos parâmetros curriculares herdados de FHC e, com o mesmo teor propagandístico, citando as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, sem estabelecer nenhum movimento para rever a Reforma, pelo menos, no campo da educação secundária não-profissionalizante[14]. O máximo que a Secretaria de

[12] Estudar a Reforma como a Era FHC é limitar o objeto que, em nossa análise, é fruto das reformas neoliberais de um momento histórico inteiro (que, como marco presidencial, vai de COLLOR, passando por ITAMAR, ao governo Lula), que ainda (e infelizmente) não acabou.

[13] Entre as iniciativas do governo Lula pós-reforma, podem-se citar os seminários regionais e o Seminário Nacional "*A fim de consolidar a organização curricular do Ensino Médio*" (BRASIL, MEC, 2004, p. 6).

[14] Para a educação profissional, ainda houve uma volta atrás em relação ao governo FHC. Em 23 de Julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04. Assim, voltou a possibilidade de articulação do Ensino Técnico ao Ensino Médio, com matrícula única, e concedendo ao aluno um só diploma. No entanto, ainda remete aos Estados e às Instituições a decisão de ofertar a Educação Profissional seguindo os modelos já

Educação Básica (SEB) propõe é a *reinterpretação* e a *reorganização* dos PCNEM e das DCNEM sem, no entanto, tocar na parte nevrálgica da questão: o financiamento[15].

III. Metodologia e fontes – as escolhas

Para Minayo (1993), a pesquisa é uma "*atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados*" (p.23).

A perspectiva de Minayo se aproxima bem do pensamento de DEMO (1996), que entende a pesquisa como atividade cotidiana de questionamento sistemático, crítico e criativo; um diálogo permanente com a realidade em sentido teórico e prático. Ambos pensam a pesquisa científica como um processo inacabado, em que toca ao investigador a função de sugerir o processo investigativo a partir do diálogo entre a teoria e os dados. O sucesso da pesquisa vai depender do procedimento seguido pelo investigador, do seu envolvimento com ela, de sua habilidade na escolha dos caminhos e da interpretação dos dados compilados. A pesquisa, assim, é um trabalho em processo, de que o investigador tem o controle e a previsibilidade somente parcial. O resultado do diálogo, então, é a aproximação com a realidade, e não, a própria realidade.

Ao assumir esses conceitos acima, está-se adotando, como perspectiva de pesquisa, a interpretação da realidade, e não, a busca automática da verdade, como fazem os positivistas. Busca-se, então, fugir do superficialismo de tomar como verdade definitiva o que *parece ser*[16].

---

existentes – concomitante ou subseqüente – ou optando por uma nova forma – a integrada (FRIGOTTO e outros, 2005).

[15] O Fundo de Desenvolvido da Educação Básica (FUNDEB), uma imposição que já constava na proposta de governo do Partido dos Trabalhadores em 2002, não consegue sair dos trâmites burocráticos do Congresso Nacional devido à crise política e à falta de prioridade política do governo com a educação. O governo LULA ainda manteve o veto que Fernando Henrique Cardoso colocou no Plano Nacional da Educação com relação à elevação do investimento em educação de 3,8% (três vírgula oito) para 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB). E o mais grave: vem mantendo a política de FHC da Desvinculação dos Recursos da União (DRU), que permite o uso de 20% da verba constitucionalmente veiculada para a educação (entre outras áreas sociais) em outras finalidades, principalmente o pagamento dos juros da dívida externa.

[16] Marx (1985), na Miséria da Filosofia: "Dizer, pois, que, pelo fato de as coisas mais baratas serem as mais usadas, elas devam ser da maior utilidade significa dizer que o uso tão generalizado da aguardente, em função dos

Apesar de não abrir mão de fontes que são consideradas caras à quantificação (tabelas, mapas e números), a abordagem que se propõe realizar aqui é eminentemente qualitativa, no sentido atribuído por SILVA e MENEZES (2001) para esse tipo de pesquisa:

> A Pesquisa Qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (p.26).

Como adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito, faz-se necessário atentar que o percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa, já que o investigador precisa não somente de regras, mas também de muita criatividade e imaginação (idem).

Assim, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram as entrevistas semi-estruturadas, a observação de campo, os questionários abertos e fechados, a análise documental e a pesquisa bibliográfica.

A entrevista semi-estruturada combina um roteiro sistematizado com perguntas abertas e fechadas, que permitem ao pesquisador se orientar ao elaborar as questões que pretende abordar. Nesse tipo de entrevista, não há necessidade de uma seqüência rígida quanto aos assuntos a serem abordados porque ela é determinada, geralmente, pelas preocupações e ênfases que emergem da fala dos entrevistados ao se discutir o assunto em questão. Dessa maneira, mais do que a pretensa verdade em forma de dados concretos sobre a Reforma do Ensino Médio, as entrevistas buscaram as interligações e os discursos, as práticas e as reflexões que se sucederam dentro da escola, causados pela Reforma ou apesar dela. Mais do que *fatos*, buscou-se estabelecer um diálogo com os entrevistados na tentativa de perceber a penetração das idéias, o nível de conhecimento dos instrumentais, a aceitação das novidades, a

---

poucos custos da sua produção, é a prova mais concludente da sua utilidade; significa dizer ao proletário que a batata é mais saudável que a carne; significa aceitar o estado de coisas vigente – significa, enfim, fazer, como o

compreensão de seus princípios, as formas de resistência e o uso dos preceitos da Reforma no cotidiano e no fazer dos professores e diretores da escola.

A seleção dos entrevistados (todos docentes) levou em conta a participação dos professores e diretores na implementação da Reforma. Então, além de considerar o tempo em exercício nos últimos dez anos (seja em sala de aula ou em cargo de direção de escola), tentou-se também selecionar profissionais que tiveram atuação destacada no Ensino Médio (mesmo que não tenham sido relacionados à Reforma diretamente) e, ainda, representassem as principais escolas de Ensino Médio da região. Algumas escolhas, no entanto, foram condicionadas pela disponibilidade dos profissionais para falarem sobre o assunto. Portanto se, de um lado, a pesquisa surge de uma pré-leitura da realidade pelo investigador que traça seu plano investigativo e decide seus passos a partir daí, de outro, sofre a influência do ambiente a ser pesquisado, como a indisponibilidade de um entrevistado ou a dificuldade de acesso a uma determinada escola, o que poderia ampliar a discussão ou mudar o rumo da análise.

Assim, foram entrevistados os seguintes docentes:

1. **Meyrivan** – professora da Escola Almir Pinto, participante do Núcleo Gestor da escola, como coordenadora pedagógica, no período de 2002 a 2004;
2. **Norma** – professora há 21 anos, lotada na Escola João Alves Moreira em vazantes (distrito de Aracoiaba) que, depois, passou a ser anexa da escola Almir Pinto;
3. **Queila** – professora da Escola Almir Pinto, no período de 1995 a 1999; coordenadora pedagógica dessa escola no período de 2000 a 2003; coordenadora pedagógica do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 08), nos anos de 2004 e 2005. Atualmente é técnica do CREDE 08, atuando na coordenação pedagógica;
4. **Naíres** – diretora da Escola Milton Façanha Abreu, durante dois mandatos consecutivos: 1999 – 2001 e 2002 – 2004. Atualmente é professora do Ensino Médio daquela escola;
5. **Hamilton** – diretor da Escola José Joacy Pereira, no período de 1999 a 2001; Atualmente é lotado como técnico do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 08);

Sr. Proudhon, a apologia de uma sociedade sem compreendê-la". (p. 65)

6. **Célio** – diretor da Escola Domingos Sávio (Liceu de Baturité), no período de 1999 a 2001. Voltou para sala de aula na mesma escola. Atualmente faz parte do núcleo gestor da Escola Almir Pinto, como coordenador pedagógico no anexo de Ideal;
7. **Hélio** – professor da Escola Domingos Sávio (Liceu de Baturité) desde 1997, data de sua entrada no serviço público;
8. **Artemiza** – Foi diretora adjunta (exercia a função de coordenadora pedagógica) da Escola Domingos Sávio (Liceu de Baturité), no período de 1995 a 1997. Está lotada na mesma escola desde sua entrada como servidora do Estado.

Os questionários – um recurso bem mais utilizado em pesquisas quantitativas – foram aplicados aos professores e diretores entrevistados, de forma complementar à entrevista semi-estruturada, e para atender a parcela do público-alvo da pesquisa que a entrevista não poderia abarcar devido às limitações do próprio pesquisador (tempo, distância, recursos financeiros). Serviu para apresentar as idéias e informações objetivas dos professores e diretores (tempo de trabalho, disciplinas lecionadas, carga horária, entre outras), não totalmente desenvolvidas pelas entrevistas semi-estruturadas, e para atingir os alunos do Ensino Médio, no que concerne à necessidade de saber as expectativas sobre sua inserção no mundo do trabalho e a contribuição da escola pública nesse processo.

O questionário, aplicado ao público discente que freqüenta o Ensino Médio, foi direcionado aos alunos que exercem alguma atividade produtiva (mesmo que seja voluntária, familiar, não-remunerada) visando entender alguns dados da região com relação ao campo de trabalho existente apoiando os dados colhidos no Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará e no Ministério do Trabalho. Eles, no entanto, não foram minuciosamente apresentados e discutidos neste trabalho[17]. Ao todo, trinta questionários aplicados, com a seguinte discriminação: dez, na Escola Almir Pinto, visando atingir as características do sertão; dez, na Escola Domingos Sávio, em Baturité, para incluir os alunos do centro do Maciço; e dez, na Escola Milton Façanha Abreu, em Mulungu, para contemplar a região serrana.

[17] Optei por citar os questionários com os discentes mesmo sem utilizá-los diretamente na tese já que eles contribuíram para reforçar os números obtidos no IPECE e no MTE.

Outro procedimento adotado - a análise dos documentos oficiais - teve como objetivo apresentar um esboço geral das pretensões da Reforma assim como as bases teóricas que lhe dão sustentação. Constituíram-se em importantes pontos de apoio para as entrevistas, consultas e análises desenvolvidas aqui. Através do entendimento do discurso oficial, buscou-se perceber as contradições da Reforma e seus pretextos para, a partir da leitura do cotidiano da escola, identificar seus limites e as resistências e apropriações que ela sofreu.

Os principais documentos oficiais utilizados como subsídio informativo foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), o Parecer favorável e a Resolução, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os discursos oficiais do Ministro da Educação e do Presidente da República sobre a Reforma. Além desses, consultaram-se os dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), como o documento elaborado sobre o Congresso da Escola do Novo Milênio, o guia que rege as eleições das escolas públicas do Estado do Ceará e as orientações para que as escolas elaborassem projetos de financiamentos. Os dados quantitativos da pesquisa foram compilados, principalmente, no domínio da internet do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BIRD).

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, consistiu na análise da literatura já publicada sobre o assunto. Assim, selecionaram-se artigos, livros e teses acadêmicas, que tiveram como objeto as reformas educacionais e, particularmente, a Reforma do Ensino Médio. A revisão de tal literatura contribuiu para se obterem informações sobre a situação atual do tema pesquisado, com o conhecimento dos aspectos já abordados, demarcando as diferenças desta pesquisa, verificando as opiniões similares e diferentes a respeito do tema.

Para a abordagem teórica, foram considerados os seguintes autores: SANTOS FILHO (1993), KUENZER (2000) e (2002), OLIVEIRA (2001), VIANA (2001), ZIBAS E OUTROS (2002), LOPES (2002), AGUIAR (2003), MAIA FILHO (2004) e ZIBAS (2005). Vários outros trabalhos sobre assuntos relativos às reformas ou à parte delas foram considerados, citados ou, simplesmente, influenciaram no pensamento conjunto da elaboração da tese, demonstrando o quão coletiva é a produção acadêmica.

Por fim, a observação de campo, até certo ponto, surgiu como conseqüência da formação e da convivência do pesquisador com os profissionais da educação, a escola pública e a região[18]. Dessa forma, mais do que afirmar que o trabalho utilizou o procedimento da pesquisa participante, está-se confessando sua inevitabilidade, já que o observador faz parte do grupo que estuda empiricamente. Fazer parte, no entanto, não significa executar o trabalho do antropólogo, que se desnuda para ser aceito na tribo dos índios Apinayé[19] e, a partir da familiarização com os costumes indígenas, consegue melhor entendê-la; e, muito menos, do historiador que, por uma questão de consciência de classe, volta à classe trabalhadora para fazer uma *história vista de baixo*[20]. Trata-se, sim, de alguém da classe trabalhadora, da escola pública, do interior cearense que, como a exceção que confirma a regra, rompe com a impossibilidade de ascender à universidade e faz de sua região seu local de estudo.

Algumas vantagens desse procedimento são: o acesso rápido aos dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado e a possibilidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

As restrições a esse tipo de investigação também não são poucas. Quando pretende investigar um determinado tema, o pesquisador corre o risco de se deter em uma visão parcial do objeto estudado, partindo da falsa sensação de que já domina o conjunto das informações sobre a realidade e o objeto estudado; pode, ainda, ver-se diante da desconfiança do grupo investigado que teme que ele revele as diversas formas de resistência e de burlo das normas estabelecidas (em se tratando de uma realidade como a prática educacional, não deixa de ser pertinente a preocupação).

Contudo, há a consciência de que, qualquer que seja o método adotado, o pesquisador precisa manter-se atento para suas vantagens e desvantagens, os limites de cada abordagem e vacinar-se, como se está fazendo aqui, com a complementação de outras abordagens.

---

[18] Para Lakatos e Marconi (1991), a observação participante está diretamente relacionada com a participação real do investigador na comunidade ou grupo.

[19] Referência ao antropólogo Roberto da Matta e a seu livro, Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé, Petrópolis, Editora Vozes, 1976.

[20] *A história vista de baixo* trata-se de várias questões sobre as particularidades da história social britânica e suas diferenças com as tradições revolucionárias européias, das quais E. P. Thompson é um dos grandes representantes.

IV. O local e algumas abordagens

Esta pesquisa está empiricamente situada no interior cearense, e sua atenção maior é para a Região do Maciço de Baturité. As escolas selecionadas para a aplicação dos procedimentos investigativos são as seguintes:

1. Escola de Ensino Fundamental e Médio Almir Pinto, no Município de Aracoiaba, que está localizada no sertão da região;
2. Escola de Ensino Médio Domingo Sávio, posteriormente co-batizada como Liceu de Baturité, com a construção de uma sede na periferia da cidade de Baturité, localizada na parte central da região, entre a serra e o sertão;
3. Escola de Ensino Fundamental e Médio José Joacy Pereira, no Município de Aratuba, na parte serrana da região;
4. Escola de Ensino Fundamental e Médio Milton Façanha Abreu, na cidade de Mulungu, também na parte alta da região.

O fato de a entrevista tentar cercar com mais atenção as escolas acima, não significa que serão as únicas a ser observadas e que, tampouco, as observações não levaram em conta o conjunto da região e do interior do Estado. Ainda que não se tenha interesse em parcializar a leitura da realidade, é necessário reconhecer que tal ação seria impossível devido aos intercâmbios entre os diversos sujeitos que compõem o corpo da comunidade das escolas nesses municípios e às idas e vindas entre os diversos municípios que compõem a região, influenciando a própria criação/invenção do Maciço de Baturité.

A escolha do interior cearense, como local para a pesquisa empírica, além do envolvimento do investigador com a região, como foi assinalado acima, deve-se à constatação de que as poucas pesquisas sobre o Ensino Médio e sobre as reformas educacionais no Ceará detêm-se na capital do Estado, centrando o trabalho empírico, basicamente, nas maiores escolas de Fortaleza ou na própria Secretaria de Educação (SEDUC). Três teses elaboradas entre 2001 e 2004 e um trabalho investigativo de 2005 são exemplos disso.

A tese de VIANA (2001)[21] sobre o Ensino Médio noturno e a formação do trabalhador centraliza-se no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, um dos maiores de Fortaleza.

AGUIAR (2003)[22], em tese de doutoramento pela Universidade Federal do Ceará, focaliza seu estudo na reforma educacional brasileira entre os anos de 1995 e 2000, localizando sua abordagem nos *analistas simbólicos* ou "*expressivos intelectuais e executivos da educação [que] atuam como formadores de opinião e decisão*" (p. 43).

MAIA FILHO (2004)[23], ao analisar a implantação da Reforma construindo um contraponto entre a pedagogia das competências e a gestão tecnocrática da educação, o faz a partir da análise desses aspectos no Liceu do Ceará – maior e mais conceituada escola pública do Estado, localizada no centro da cidade de Fortaleza – e na Escola Adauto Bezerra – uma outra grande escola da periferia da capital.

A pesquisa de ZIBAS (2005)[24] estudou os desdobramentos da Reforma na política estadual para o Ensino Médio e se debruçou sobre oito escolas, com características diversas,

---

[21] VIANA (2001) analisa as políticas públicas para o Ensino Médio no Ceará através da análise histórica, documental, da legislação vigente e de entrevistas com docentes e lideranças sindicais. O trabalho entende a escola média noturna como a escola do trabalhador já que, segundo os dados coletados por suas pesquisas, a grande maioria dos alunos daquela instituição é constituída de trabalhadores (em atividade ou procurando emprego). Essa realidade de escola média noturna, como a escola do trabalhador, no entanto, não tem nenhum reflexo na realidade do interior cearense. Os motivos que concorrem para os alunos lotarem as salas de aula do turno da noite são a falta de transporte escolar no período diurno e, por incrível que possa parecer, a falta de opções para ocupar o tempo no período.

[22] AGUIAR (2003) faz uma análise da racionalidade e das bases de sustentação que compuseram o cerne da reforma educacional brasileira. Segundo ele, fecha-se um ciclo de expansão quantitativa na educação básica, onde essa modalidade conforma um modelo singular da gestão educacional. "*Este se configura a partir de barreiras constitucionais relacionadas ao financiamento, pacto federativo e gratuidade do ensino público, e princípios como a gestão educacional democrática, obrigatoriedade do ensino fundamental e progressiva universalização da educação básica*" (p. 9). No entanto, abre-se, ainda segundo AGUIAR, um período de políticas de acesso e reformas que visem à qualidade da aprendizagem, dos padrões de funcionamento escolar, da gestão escolar autônoma e da participação do poder comunitário. Por fim, ele acredita que está aberta (pelas reformas) a oportunidade da "*construção de um sistema nacional eqüitativo, onde sejam superadas as históricas desigualdades entre regiões e cidadãos brasileiros" (idem)*.

[23] MAIA FILHO (2004) centra sua tese nos problemas que justificaram a Reforma e na análise das estratégias adotadas para concretizá-la na gestão, no financiamento e no currículo. Sua conclusão é de que " a reforma pelo currículo é a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnocrática" (p.11).

[24] A pesquisa teve a professora ZIBAS (2005) como coordenadora, foi financiada pela Fundação Ford e desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Os resultados divulgados pela autora ainda são parciais. Mesmo assim, acentua que o principal problema da Reforma é o finaciamento: "*o grave problema relativo à falta de uma fonte estável de financiamento para a expansão e reforma do Ensino Médio ficou patente quando os empréstimos se esgotaram e restrições agudas foram impostas nas condições de trabalho dos professores e gestores. Na*

sendo duas localizadas em zonas centrais (dois liceus), e as demais, em bairros periféricos de Fortaleza.

Apesar de reconhecer o grande valor desses trabalhos, essa centralização nas grandes escolas da capital não dá conta da especificidade, da diversidade e da particularidade das escolas de educação secundária (as condições de trabalho e formação dos docentes; as perspectivas dos discentes para com a escola; as relações e condições de atuação da comunidade escolar; as condições da estrutura física e dos equipamentos das escolas; as condições de acesso da população à escola; as dívidas históricas em investimento educacional; as relações políticas entre a escola e os órgãos públicos municipais e estaduais) do interior do Estado do Ceará e, por relação, do interior do Nordeste brasileiro.

V. Características da região estudada

O objetivo, neste item, é apresentar um quadro geral do território cearense, onde a pesquisa foi desenvolvida, nos seus aspectos de divisão administrativa, nos níveis de desenvolvimento, de quadro populacional e de aspectos econômicos, como o nível de industrialização, de emprego e de renda em suas relações e, quando possível, em comparação com os números do Ceará. Os dados foram compilados a partir do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por questões de relação entre disponibilidade dos dados versus objeto de estudo, tomou-se como referência para a coleta das informações o ano de 2002.

De início, vale mostrar alguns aspectos gerais do Estado do Ceará, que possui 184 (cento e oitenta e quatro) municípios divididos em sete mesorregiões[25] que, por sua vez, estão divididos em 33 (trinta e três) microrregiões[26].

Ele está localizado ao norte da Região Nordeste do Brasil. Geograficamente, limita-se, a leste, com o Rio Grande do Norte e a Paraiba; ao sul, com Pernambuco; a oeste,

---

verdade, ficou evidenciado que as exigências da proposta oficial não eram, desde o início, compatíveis com os recursos disponíveis" (p. 218).

[25] Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros criada pelo IBGE, que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Essa divisão é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

[26] Microrregião é um agrupamento de municípios, determinado pela Constituição Federal, que tem como finalidade integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas.

com o Estado do Piauí e, ao norte, ele é banhado pelo oceano Atlântico. Seu litoral corresponde a 573 (quinhentos e setenta e três) quilômetros. Por causa do seu extenso litoral, o Estado é bastante procurado por turistas, tendo se transformado em uma rota turística nacional e internacional nos últimos anos.

O relevo cearense é diverso. Junto ao litoral, as altitudes não ultrapassam 100 metros. Em direção ao interior, no entanto, o terreno passa a ter características de planalto, alcançando altitudes médias de 400 a 500 metros. Trata-se de parcela do Planalto Nordestino, uma das unidades do Planalto Atlântico, que é quebrada, em certos pontos, por blocos elevados de rochas mais resistentes, entre os quais se destaca a Serra de Baturité, com altitudes que ultrapassam 1.000 metros.

Com exceção do trecho ao longo da costa e das chapadas e pequenas serras, o clima, em boa parte do território do Estado do Ceará, é semi-árido, com médias pluviométricas inferiores a 600 mm e irregularidade nas precipitações, o que ocasiona secas periódicas. Em conseqüência desse fenômeno, os cursos de água são temporários, permanecendo secos ao longo de todo o verão. A vegetação dominante é a das caatingas[27], que ocupam 88% (oitenta e oito por cento) da área total do Estado. As temperaturas médias são elevadas, oscilando entre 27º e 35º C.

Existem 701 açudes no Estado, com capacidade para 10 bilhões e 610 milhões de m3 de água. A existência de tais reservatórios hídricos permite o desenvolvimento agrícola e a criação pecuária nas regiões semi-áridas, onde a escassez de água é freqüente. No entanto, segundo dados do Movimento dos Atingidos por Barragens[28] (MAB), a maior parte desses recursos ainda está nas mãos de grandes proprietários de terras (MAB, 2003).

Delineado um pouco as características geográficas do Ceará, pode-se caminhar para a região onde o estudo será centralizado. Assim, esse estudo tem seu campo de pesquisa específico na Região do Maciço de Baturité, que faz parte da microrregião de Baturité e está

[27] Segundo o Dicionário Aurélio (2005), caatinga é um tipo de vegetação característico do Nordeste brasileiro, formado por pequenas árvores, comumente espinhosas, que perdem as folhas no curso da longa estação seca. É uma formação vegetal rarefeita, constituída por árvores de porte reduzido.

[28] O MAB denuncia ainda que as famílias retiradas das áreas para a construção de grandes obras hídricas não são compensadas com terras para desenvolver a agricultura ou a pecuária, nem financiamento agrícola e, tampouco, com o uso da água através de algum sistema de irrigação. Essas águas servem, na maioria das vezes, para abastecer os grandes centros urbanos, para a produção industrial de pescado em gaiolas e para a geração de energia elétrica.

localizado na mesorregião *norte cearense*. A microrregião de Baturité é formada por onze municípios (Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti, Palmácia e Redenção). Esses municípios ocupam uma parte territorial que engloba áreas no sertão e outras áreas na serra[29].

Para começar, um bom indicador para apresentar o potencial de desenvolvimento desses municípios e assim ir formando o panorama geral de onde está localizada esta pesquisa, no que diz respeito às condições físicas, sociais e econômicas, é o Índice de Desenvolvimento dos Municipios (IDM)[30]. Trata-se de um índice "*sintético, que tem como objetivo mensurar o nível de desenvolvimento alcançado pelos municípios cearenses a partir de um conjunto de indicadores sociais, demográficos, econômicos e de infra-estrutura de apoio, que permita hierarquizar os municípios e as regiões administrativas do Estado. A hierarquização dos municípios ou regiões em seus níveis de desenvolvimento é um poderoso instrumento de planejamento para os tomadores de decisão na esfera pública ou privada.*" (CEARÁ, IPECE, 2004)

O IDM é construído a partir de quatro indicadores, que envolvem diversas outras variáveis as quais, segundo o IPECE, influenciam no desenvolvimento da localidade. Esses indicadores são: 1. fisiográficos, fundiários e agrícolas[31]; 2. demográficos e econômicos[32]; 3. de infra-estrutura de apoio[33]; e 4. sociais[34].

---

[29] A diferença climática entre serra e sertão no Ceará é bem acentuada. Em Guaramiranga, por exemplo, onde está situado o Pico Alto, com seus 1114 (mil cento e catorze) metros de altura, a temperatura chega a dez graus, com média térmica em torno de 20 graus.

[30] O IDM foi elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), órgão vinculado à Secretaria do Planejamento e Coordenação (SEPLAN) do Governo do Estado do Ceará.

[31] Os indicadores fisiográficos, fundiários e agrícolas levam em conta: precipitação pluviométrica, área utilizada com lavouras e pastagens, área explorável utilizada, área de imóveis produtivos, valor da produção agropecuária, valor da produção vegetal, valor da produção animal, produtores assistidos pela EMATERCE, consumo de energia rural e salinidade da água.

[32] Os demográficos e econômicos consideram as variáveis: densidade demográfica, taxa de urbanização, produto interno bruto, receita orçamentária, consumo de energia elétrica da indústria e comércio, produto interno bruto do setor industrial, produto interno bruto do setor serviços, arrecadação de ICMS, rendimento médio dos chefes de domicílios e rendimento médio do emprego formal.

[33] Os de infra-estrutura de apoio consideram: telefones instalados, agências de correio, tráfego postal, agências bancárias, total de veículos, veículos de carga, postos de combustível, coeficiente de proximidade, domicílios com energia elétrica, rede rodoviária total e rede rodoviária pavimentada.

[34] Os sociais têm como base as seguintes variáveis: taxa de escolarização e de aprovação no ensino fundamental e no ensino médio, taxa de repetência no ensino fundamental, taxa de evasão no ensino fundamental, taxa de promoção da 4ª para a 5ª série, escolas públicas com bibliotecas, salas de leitura e laboratórios de informática, equipamentos de informática, função docente no ensino fundamental e no médio, com formação superior, taxa de mortalidade infantil, taxa de mortalidade por causas externas, razão de mortalidade materna, cobertura do

A partir da análise dos aspectos acima e de suas variáveis, o IPECE elaborou o índice para os municípios cearenses. Os 184 (cento e oitenta e quatro) municípios, então, receberam uma nota de acordo com as análises de seus dados. A partir daí, foi estipulada uma tabela para dispô-los em classes, cuja pontuação ficou entre 7,27 (sete vírgula vinte e sete), município com menor pontuação, a 81,35 (oitenta e um vírgula trinta e cinco), com maior desenvolvimento. A classe 1 corresponde àqueles municípios que atingiram uma pontuação entre 56,24 (cinqüenta e seis vírgula vinte e quatro) a 81,35 (oitenta e um vírgula trinta e cinco); a classe 2, aos que conseguiram ficar entre 35,82 (trinta e cinco vírgula oitenta e dois) a 50,85 (cinqüenta vírgula oitenta e cinco) pontos; na classe 3, estão os que obtiveram entre 24,02 (vinte e quatro vírgula zero dois) a 34,40 (trinta e quatro vírgula quarenta) pontos; e a classe 4 diz respeito aos municípios que obtiveram entre 7,27 (sete vírgula vinte e sete) a 23,82 (vinte e três vírgula oitenta e dois) pontos. Com o mesmo número, foi ainda possível estabelecer um ranking entre os municípios cearenses.

Os 11 (onze) municípios da microrregião de Baturité, segundo o índice do IPECE, apresentaram os seguintes números:

Quadro I: IDM da Microrregião de Baturité, de acordo com o Ranking estadual e a classe ocupada – 2000

MUNICÍPIOS	IDM	RANKING	CLASSES
Redenção	38,36	19	2
Guaramiranga	36,10	23	2
Pacoti	31,33	37	3
Baturité	30,57	44	3
Acarape	29,80	52	3
Aracoiaba	27,56	64	3
Palmácia	26,40	78	3
Mulungu	26,06	82	3
Aratuba	23,50	107	4
Itapiúna	22,01	123	4
Capistrano	21,03	133	4

Fonte: Índice de Desenvolvimento dos Municípios - Ceará/IPECE

Programa Saúde da Família, leitos hospitalares, médicos, abastecimento d'água, esgotamento sanitário e coleta de lixo.

Partindo da análise do resultado de cada município, segundo a distribuição do IDM apresentado no quadro acima, verifica-se que nenhum município da Microrregião encontra-se na classe 1. É importante considerar que só quatro municípios, predominantemente da Região Metropolitana de Fortaleza, atingiram pontuação para se incluírem na classe 1[35]. Apenas dois municípios estão na classe 2: Redenção, que fica a cerca de 50 (cinqüenta) quilômetros de Fortaleza, e o município serrano de Guaramiranga, conhecido como a 'suíça brasileira', um pólo turístico importante do Ceará, devido ao seu clima ameno e por ser uma das poucas áreas remanescentes de mata atlântica. Guaramiranga, ainda, é conhecida por concentrar uma grande quantidade de sítios e casas de veraneio, o que faz com que sua população original cresça bastante nos finais de semana e nos eventos turísticos[36]. Seis municípios estão na classe 3, com destaque para a cidade de Baturité, sede administrativa onde se concentram os principais bancos e repartições federais e estaduais da região. Outros três municípios estão pontuados na classe 4: Aratuba, que tem o município dividido entre a serra e o sertão, e Itapiúna e Capistrano, com todos os seus territórios localizados no sertão.

De acordo com o ranking do quadro I acima – que localiza os municípios estudados entre a 19ª (décima nona) e a 133ª (centésima trigésima terceira) posição – os municípios da região estudada contêm aspectos dos municípios cearenses de pequeno porte, em se tratando de indicadores de desenvolvimento. Como balanço do Índice de Desenvolvimento dos Municípios da Microrregião de Baturité, nesse caso, pode-se afirmar que o resultado é conseqüência dos investimentos públicos e privados concentrados mais no município da capital, nos municípios periféricos da Região Metropolitana de Fortaleza e nos de médio porte do interior, que funcionam como pólo de atração para a população residente em áreas vulneráveis (IPECE, 2004).

Outros elementos para a formação do quadro da pesquisa foram coletados no Anuário Estatístico do Ceará, versões 2002/2003 e 2005[37].

Os 11(onze) municípios da microrregião, seguindo a tendência da maioria dos municípios cearenses, têm uma população considerada entre pequena a média[38]. No ano

[35] Os quatro municípios são Fortaleza (capital), Eusébio, Maracanaú e Sobral.
[36] Entre os eventos turísticos mais concorridos que acontecem em Guaramiranga, com o patrocínio da Prefeitura e do Governo do Estado, estão o Festival Nordestino de Teatro e o Festival de Jazz e Blues.

referência de 2002, a microrregião de Baturité contava com 175.211 (cento e setenta e cinco mil, duzentos e onze) habitantes, representando, assim, 2,3% da população do Estado.

[37] O Anuário Estatístico do Ceará é um documento produzido desde 1985, em que são agregados dados e informações sobre as características geográficas, demográficas, sociais e políticas do Estado, bem como dados sobre a economia e finanças.
[38] Somente 30 (trinta) municípios cearenses têm população acima de cinqüenta mil habitantes.

Quadro II: População por município e total da microrregião de Baturité e do Ceará – 2002[39]

Município	População
Ceará	**7.654.535**
Acarape	13.503
Aracoiaba	24.391
Aratuba	13.750
Baturité	30306
Capistrano	15.188
Guaramiranga	5.803
Itapiúna	16.805
Mulungu	9.119
Pacoti	11.103
Palmácia	9.780
Redenção	25.463
Total	**175.211**

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará – 2002/2003

Dessa população, o Anuário apresenta a que está em idade ativa[40], a economicamente ativa[41] e a não economicamente ativa[42] dos municípios da microrregião, representada pelo quadro abaixo:

[39] Os dados que estão no Anuário Estatístico do Ceará são compilados da estimativa populacional do IBGE para o período.
[40] É o conjunto total da população com idade a partir de 10 anos.
[41] População Economicamente Ativa (PEA) corresponde ao conjunto das pessoas com idade igual ou superior a 10 anos, ocupadas e desocupadas no período de referência.
[42] População Não Economicamente Ativa (PNEA) é o conjunto de pessoas com idade a partir de 10 anos, que estão desocupadas e não se encontram à procura de trabalho.

Quadro III: População em idade ativa, população economicamente ativa e população não economicamente ativa, por municípios, e total da Microrregião de Baturité e do Ceará - 2002

Municípios	Pessoas em idade ativa		
	Total	Economicamente ativas	Não economicamente ativas
Ceará	**5.805.366**	**2.985.079**	**2.820.288**
Acarape	9.778	4.805	4.973
Aracoiaba	18.720	8.185	10.535
Aratuba	9.115	4.630	4.485
Baturité	23.135	11.502	11.633
Capistrano	12.100	4.972	7.128
Guaramiranga	4.277	2.428	1.849
Itapiúna	12.241	5.136	7.105
Mulungu	6.864	3.232	3.632
Pacoti	8.332	3.792	4.540
Palmácia	7.605	3.469	4.136
Redenção	19.292	9.298	9.994
Total Microrregião	**131.459**	**61.449**	**70.010**

Fonte: Anuário Estatístico do ceará – 2002/2003

De forma geral, nesses municípios, ao contrário do número consolidado para o Estado do Ceará, a PEA é menor que a PNEA. Como se pode observar na soma total dos números da Microrregião, essa diferença é de 15% (quinze por cento). Ora, como a diferença entre uma e outra é, além da ocupação, o fato de estar ou não procurando emprego, é possível perceber a restrição ao mercado de trabalho para uma parcela maior da população, já que, segundo o IBGE[43], a acomodação no status de desempregado, por não conseguir uma ocupação, é considerada parte da PNE. É o chamado desalentado[44].

Um outro dado importante são os estabelecimentos cadastrados no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

[43] No caso das pesquisas realizadas pelo IBGE, aquele que está desempregado e, há mais de um mês, não busca emprego é considerado desalentado. Ver notas técnicas 2004 em www.ibge.gov.br.

[44] Desalentados são aqueles dispostos a trabalhar, mas estão desestimulados a buscar trabalho, uma vez que já o fizeram e não obtiveram sucesso (www.mte.gov.br/Trabalhador) acessado em 11 de agosto de 2006.

Quadro IV: Estabelecimentos cadastrados no Ministério do Trabalho, por municípios, e total na microrregião de Baturité e no Ceará – 2002

MUNICÍPIOS	Indústria	Comércio	Serviços	Outros	Total
Ceará	**15.465**	**92.926**	**48.140**	**7.146**	**163.680**
Aracoiaba	22	146	78	14	260
Acarape	33	84	21	01	139
Aratuba	05	58	82	02	147
Baturité	64	460	198	26	748
Capistrano	13	100	61	00	174
Guaramiranga	04	25	38	06	73
Itapiúna	10	139	85	02	236
Pacoti	15	95	66	06	182
Palmácia	04	46	20	04	74
Redenção	27	205	64	08	304
Microrregião	**197**	**1.358**	**713**	**69**	**2.337**

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/RAIS

A grande maioria dos estabelecimentos cadastrados no MTE, segundo dados da RAIS[45] de 2002, desenvolve atividades comerciais, seguidos do setor de serviço e da indústria. Em termos de números absolutos, a microrregião mantém a mesma proporção do Estado em cada setor.

A RAIS também apresenta um quadro que possibilita saber a quantidade de empregos gerados por esses estabelecimentos assim como seu nível salarial.

[45] RAIS - Relação Anual de Informações Sociais. A gestão governamental do setor do trabalho conta com importante instrumento de coleta de dados, denominado de Relação Anual de Informações Sociais - RAIS. Instituída pelo Decreto no 76.900, de 23/12/75, a RAIS tem por objetivo o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no País e, ainda, o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais. Os dados coletados pela RAIS constituem expressivos insumos para atendimento das necessidades: da legislação; da nacionalização do trabalho; de controle dos registros do FGTS ; dos Sistemas de Arrecadação e de Concessão e Benefícios Previdenciários; de estudos técnicos de natureza estatística e atuarial; de identificação do trabalhador com direito ao abono salarial PIS/PASEP. Disponível em http://www.rais.gov.br acessado em 11 de agosto de 2006.

Quadro V: Empregados segundo classe de rendimento em estabelecimentos dos municípios da microrregião de Baturité e no Ceará – 2002

MUNICÍPIOS	Até 1 salário mínimo	1 a 2 salários	2 a 5 salários	5 a 10 salários	Mais de 10 salários	**Total**
Ceará	**1.073.624**	**565.581**	**168.479**	**156.195**	**132.047**	**2.589.104**
Aracoiaba	402	424	304	31	09	1.170
Acarape	377	599	171	15	00	1.162
Aratuba	384	199	74	17	00	674
Baturité	564	1.209	163	100	22	2.058
Capistrano	215	281	16	00	03	515
Guaramiranga	140	229	23	03	01	396
Itapiúna	86	202	108	02	03	401
Pacoti	190	281	70	02	04	547
Palmácia	170	180	26	00	00	376
Redenção	375	848	342	42	17	1624

Ministério do Trabalho e Emprego/RAIS – 2002

Como se pode ver no quadro acima, em termos de rendimento, obtido pela população ocupada na Região, a grande maioria de empregados, nos diversos setores, ganha até dois salários, e uma quantidade considerável percebe até um salário. No município de Aracoiaba, por exemplo, 35% dos empregados ganham até um salário mínimo e mais de 70% ganham até dois salários mínimos.

Por sua vez, os números dos estabelecimentos cadastrados podem contribuir para intuir que a região é bem desenvolvida. Mas não é o caso. Cruzando-se com os dados do quadro III, a quantidade de pessoas empregadas e seu rendimento, no mesmo período, pode-se perceber que tais empresas geram uma quantidade bem pequena de empregos e, ainda, com uma situação salarial abaixo da média do Estado. Tomando como exemplo os dados do município de Baturité, vê-se que os 748 (setecentos e quarenta e oito) estabelecimentos geram 2058 (dois mil e cinqüenta e oito) empregos. Isso significa uma média de 2,75 (dois vírgula setenta e cinco) empregos por estabelecimento.

De fato, os números, intensificando algumas percepções do pesquisador, servem para reforçar que a maioria das indústrias localizadas na região é de pequeno porte. Já boa parte do comércio é familiar. Sua parte não familiar gera empregos precários, com jornada de

trabalho de 12 a 13 horas, com apenas uma hora para almoço e, ainda, abrindo de domingo a domingo[46].

No que concerne à produção de riquezas, a participação da microrregião na riqueza do Estado e sua distribuição percentual entre os diversos setores podem ser vistas no quadro abaixo.

Quadro VI: Produto Interno Bruto em porcentagem por setor (agropecuária, indústria e serviços), PIB total e PIB per capita dos municípios da microrregião de Baturité e do Estado do Ceará – 2002

MUNCICÍPIOS	**Agropecuária** (%)	**Indústria** (%)	**Serviços** (%)	**PIB total**[47] (R$ mil)	**PIB per capita**[48] (R$ 1,00)
CEARÀ	**6,62**	**36,03**	**57,35**	**24.354.000**	**3.182**
Acarape	4,23	61,65	34,12	48.950	3.625
Aracoiaba	16,38	3,05	80,57	37.790	1.549
Baturité	12,67	2,76	84,57	50.270	1.659
Capistrano	19,51	1,81	78,68	23.448	1.544
Guaiúba	18,92	3,53	77,55	29.892	1.467
Guaramiranga	22,23	16,15	61,62	11.325	1.952
Itapiúna	19,63	2,33	78,04	24.715	1.471
Mulungu	30,12	2,06	67,82	16.286	1.786
Pacoti	28,10	2,00	69,90	18.591	1.674
Palmácia	18,2	1,9	79,8	14.321	1.540
Redenção	4,63	53,60	41,77	82.525	3.241
Microrregião	**17,70**	**13,71**	**68,59**	**358.113**	**1.955**

Fonte IBGE/IPECE/Perfil Básico do Município -2004.

O primeiro aspecto a observar é que, com exceção de Acarape e Redenção, o PIB per capita de cada município é muito abaixo do PIB per capita cearense. Outro fator a ser destacado é que, mais uma vez, com exceção de Acarape e Redenção, esse PIB é adquirido, predominantemente, com os setores de agropecuária e de serviços. A indústria que, no Ceará, tem uma participação de 36,03%, é menos importante nesses municípios. Porém, mesmo

[46] Um dos principais motivos alegados por alunos que trabalham no comércio para a reprovação e o abandono de algumas disciplinas foram o cansaço físico e a incompatibilidade entre os horários da escola (que começa às 19 horas) e o horário de saída do emprego.

[47] Produto Interno Bruto (PIB) corresponde ao valor total de todos os bens e serviços produzidos internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo.

[48] Produto ou renda média dos residentes na localidade de onde foi extraído o PIB.

Redenção e Acarape, cuja participação industrial é maior na formação do PIB total, não apresentam um PIB, proporcionalmente, tão maior que os outros municípios. Acarape chega a ter um PIB menor que o de Baturité (que só tem 2,76% de participação industrial no PIB). Assim, a indústria dos dois municípios, apesar de desempenhar um papel na região, não representa nenhum impacto em termos de produção de riqueza quando se refere ao PIB cearense. Em tempo, toda região contribui somente com 1,5% do PIB estadual. O mesmo pode ser reforçado pelo baixo PIB produzido pela microrregião.

Para fechar a caracterização da Região, é possível admitir que, historicamente, a cidade de Baturité foi se firmando como centro dessa região. A serra e o sertão chegam a Baturité para encontrar a feira, o banco, as repartições do governo. Basicamente, toda a região depende da agricultura. A serra planta legumes, verduras, café e banana. O sertão sobrevive do milho, do feijão e, principalmente, do caju. O turismo, uma atividade de grande potencial, concentra-se nas cidades serranas e em momentos de eventos[49], enquanto a indústria é inexpressiva. O comércio é aparentemente familiar, e o que não o é gera pouquíssimos empregos, com jornadas de trabalho que chegam a doze horas consecutivas, com remuneração de um salário mínimo ou metade deste. As prefeituras são as grandes empregadoras. Os funcionários públicos municipais são tidos como privilegiados, mesmo ganhando a metade de um salário mínimo para trabalhar ou dizer que trabalham quatro horas por dia. Em conseqüência dessa dependência e em busca da manutenção dos 'privilégios', a corrida pelos cargos majoritários das prefeituras visa amparar os amigos, empregar os parentes e remunerar os familiares e agregados. É natural, pois, passada a eleição, uma demissão em massa de grande parcela da população e o emprego, também em massa, de outra parcela.

As várias atividades desenvolvidas absorvem uma parcela pequena de mão-de-obra. A desocupação da maioria dos jovens faz com eles procurem a capital cearense, na tentativa de encontrar emprego que garanta sua sobrevivência e alguma ajuda aos familiares que ficaram. Assim, os homens buscam seu primeiro emprego em fábricas e lojas da capital, enquanto as mulheres vão servir em casas de família como domésticas. No interior, fica a maioria das crianças, dos adolescentes e dos idosos (aposentados). Contrariamente à cara

[49] O Festival de teatro de Guaramiranga acontece em setembro e reúne milhares de pessoas de vários estados brasileiros.

propaganda do "governo das mudanças"[50], que apresenta o retorno dos trabalhadores a sua terra natal, porque esta, agora, tem condição de lhe garantir emprego, saúde e educação de qualidade, o interior continua se mudando para a capital, para as favelas e para a marginalização.

A Escola Pública atende à quase totalidade dos alunos existentes na região. O município absorve o ensino fundamental I (1ª. à 4ª. série) e divide o ensino fundamental II (5ª. à 8ª. série) com o Estado. Aliás, o termo divide não é bem adequado para a realidade. Desde que foi implantado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), os municípios entraram em uma disputa autofágica com as escolas estaduais pelo oferecimento do Ensino Fundamental. Pode parecer, com isso, que o município briga para prestar um serviço de qualidade à comunidade. Muito singelo se fosse o caso. Na verdade, a briga se dá pelo dinheiro do FUNDEF, que é baseado no número de alunos matriculados. Não é necessário se proceder a nenhuma CPI para saber que esse dinheiro está sendo desviado ou, na melhor das hipóteses, mal gerenciado. Bastam os indícios do aprendizado deplorável dos alunos, dos professores sub-remunerados e das escolas desestruturadas, funcionando nas casas das professoras e em galpões comunitários[51]. Devido a tudo isso, a repetência e a evasão estão muito longe do gráfico que os governantes desejam para apresentar como troféu. A defasagem é sentida por professores, diretores e educadores, que não têm interesse em esconder a realidade para agradar aos sensíveis ouvidos da elite e dos financiadores, propiciando que dirigentes municipais, secretários e diretores de escolas públicas recebam honrarias sem mérito algum. Infelizmente, a região do Maciço não é um caso isolado.

Os alunos que conseguem ultrapassar o quadro acima chegam ao Ensino Médio com um nível de conhecimento equivalente à quinta série do ensino fundamental[52] (MEC,

---

[50] O primeiro governo de Tasso Jereissati, no Ceará (1986), teve as mudanças como lema. Como continuou no poder se reelegendo ou fazendo seu sucessor, ainda hoje é conhecido como o "governo das mudanças".

[51] De acordo com o relatório final da CPI FUNDEF (2001), realizado pela Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, vários municípios desse estado, entre eles, Aracoiaba, Aratuba, Baturité, Itapiúna e Pacoti, foram denunciados por desvios do dinheiro do FUNDEF. As principais condenações ocorreram devido ao uso do dinheiro do FUNDEF para fim indiferente ao proposto na Lei; à falta de licitação; ao superfaturamento na compra de merenda escolar; à falta de prestação de contas e de fiscalização do conselho do FUNDEF.

[52] Segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a situação dos concluintes do Ensino Médio, em termos de consolidação dos conhecimentos, está abaixo do esperado. O quadro é ainda agravado pelo fato de que a demanda pelo Ensino Médio vem crescendo fortemente. "Os dados indicam que 42%

2003). Esses alunos passaram doze ou treze anos no EF. A maioria dos que cursaram o Ensino Médio da região está fora de faixa. Freqüentam, na maior parte das vezes, o ensino noturno, depois de um dia intensivo de trabalho ou depois de uma viagem de duas ou três horas em cima de um caminhão (pau-de-arara) de sua localidade até a sede do município. É comum encontrar escolas funcionando com poucos alunos nos turnos da manhã e da tarde, e no turno da noite, lotações insuportáveis. Salas de aula com setenta alunos, e professores sem condições de conhecer a história de vida de cada um deles, e, ainda assim, tendo que preparar aulas que atendam às diferenças entre eles.

Para arrematar, as turmas do Ensino Médio da região funcionam quase todas à noite, com uma grande parcela de alunos adultos, com salas superlotadas, tempo de aula reduzido, dependente de transporte escolar, de energia elétrica (que teima em faltar), tendo que passar por estradas que ficam intransitáveis no inverno. Essa é a realidade que não pode faltar nas análises conjunturais de quem pretende ver o mundo como novo.

Nesse contexto, a reformulação do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação, em consonância com a lógica do mercado neoliberal, se já merece sérios questionamentos quando pensada em regiões industrializadas e desenvolvidas do Brasil, onde existem algumas características da sociedade pós-industrial, como um mercado de trabalho flexível, vai merecer uma crítica mais aguda ainda quando da análise de sua implantação na realidade de uma região como a do Maciço de Baturité. O discurso geral da Reforma nem sequer é reconhecido. Quer dizer: a realidade daqui não tem indústria para empregar esse trabalhador multiespecializado e flexível; os computadores mal são conhecidos; a alta tecnologia fica por conta do que se assiste na televisão. Os empregos, nessa parte do planeta, são bem inflexíveis; estudar é atender a um pré-requisito, não do novo mundo do trabalho, mas dos pequenos comércios, da agricultura de subsistência, do emprego público na

---

dos alunos da 3ª série do Ensino Médio estão nos estágios **muito crítico** e **crítico** de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. São estudantes com dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o Ensino Médio". Segundo ainda o SAEB, entre 1995 e 2001, a média nacional de desempenho em Língua Portuguesa apresentou quedas constantes, caindo 10% em todo o período. No primeiro ano referido, as cinco regiões brasileiras estavam no estágio intermediário, segundo a leitura das médias dos estudantes. No último ano pesquisado, Norte e Nordeste caem para o estágio **crítico**, justamente as regiões mais pobres do País. As demais que mais estavam próximas do estágio **adequado**, em 1995. Agora, ficaram próximas do estágio **crítico** (MEC, 2003).

prefeitura, das pequenas obras, da pescaria artesanal, da criação de pequenos animais e das olarias.

VI. A tese em partes

Percorrido o caminho até aqui, segue-se apresentando as partes deste trabalho: a Introdução (onde está incluída esta seção), as três partes que compõem o corpo da tese e as considerações finais.

A Introdução apresenta e contextualiza o objeto de estudo delimitando a tese e apontando os objetivos a serem atingidos como também as escolhas metodológicas e as fontes utilizadas para tal escopo. Faz também uma delimitação de onde a pesquisa empírica foi desenvolvida, apresentando características gerais da região estudada e o período que será privilegiado para a discussão.

Na primeira parte do trabalho, constam as bases da reforma do Ensino Médio, a partir do discurso oficial e da interpretação dada à Lei pelos mentores do projeto, e a análise do discurso oficial, que tenta alcançar sua legitimação através da propaganda e de instrumentais como os PCNEM. Os principais pontos das DCNEM, onde está alicerçada a proposta do MEC, são apresentados para situar o contexto de formação geral e preparação básica para o trabalho onde a Reforma assenta sua justificativa. Assim, nessa parte do trabalho, mostra-se que a Reforma tenta sua legitimação se apresentando como um processo necessário, devido às mudanças no mundo do trabalho e na sociedade, e surge de uma grande mobilização entre a sociedade, o governo e os diversos segmentos que compõem a escola.

Na segunda parte, realizou-se um estudo bibliográfico sobre as transformações no mundo do trabalho, a crise do emprego e a própria perspectiva do fim do trabalho por conta do avanço da micro-eletrônica e do uso dessas novas tecnologias pela grande indústria e por sua permeabilidade por todos os setores produtivos e pela sociedade de um modo geral (que são bases na reforma do Ensino Médio). Inicia-se a discussão com autores como LAFARGUE (1996), VANEIGEM (1967), GORZ (1987) e KURZ (1999) que, em momentos históricos distintos, denunciaram e previram que era necessária e inevitável a superação da sociedade do trabalho. Para se contrapor a esses autores, Marx (1983) define trabalho como uma categoria ontológica, como uma relação entre o homem e a natureza. Por fim, num diálogo com TEIXEIRA (1996), a chamada crise do emprego é apresentada como parte da ofensiva do

capital que, através das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva, tenta manter sua hegemonia.

A terceira parte do trabalho aborda o currículo, a gestão, a expansão e o financiamento, que compõem as principais vertentes da reforma do Ensino Médio. Para cada um desses elementos, procedeu-se a um levantamento e à análise dos documentos oficiais, a partir das entrevistas com professores e diretores de escolas, observando o nível de execução de cada um deles, nas escolas, e as formas de interação entre a proposta do MEC e a apropriação local.

Através da análise da fala do ministro Paulo Renato, foi mostrada a importância do currículo para a Reforma e os instrumentos para a sua consolidação. Analisando as entrevistas, buscou-se compreender o nível de conhecimento dos instrumentos da Reforma (PCNEM, TV ESCOLA, ENEM), seu uso pelos professores e sua conseqüente aplicação ao currículo escolar.

A abordagem da gestão participativa, como uma vertente importante da Reforma, foi iniciada com a experiência da eleição para diretores das escolas públicas do Ceará, através da análise das entrevistas dos que vivenciaram o processo e dos documentos que já contam a história dos processos eleitorais. O paralelo entre a participação efetiva e a participação delegatória indica que, apesar do discurso oficial no sentido contrário, a forma como o Estado viabiliza o processo democrático permite, no máximo, a participação delegatória.

A expansão da matrícula foi percebida como um movimento desorganizado entre os alunos da educação básica, a partir do levantamento dos números da expansão dos alunos do Ensino Médio e sua relação com os alunos do Ensino Fundamental (dados adquiridos no sítio do INEP). Pelo estudo do número de alunos das duas modalidades de ensino e sua distribuição em cada rede de ensino, juntamente com a discussão de um caso (Escola de Vazantes), através da análise de uma entrevista, foi configurado que o remanejamento entre as redes municipal, estadual e federal visou à municipalização do Ensino Fundamental para abrir espaço para os novos alunos do Ensino Médio. No mesmo ínterim, percebeu-se ainda a quase completa saída do governo federal dessa modalidade.

Através de uma pesquisa bibliográfica entre os documentos do MEC, do Banco Mundial e de periódicos de circulação nacional, buscou-se entender o financiamento do Ensino Médio como algo desassociado do restante da Reforma. Apesar de o discurso oficial

afirmar o oposto, os empréstimos externos eram paliativos para uma realidade que necessitava (e continua necessitando) de investimentos seguros e duradouros. Assim, os alunos do Ensino Médio (numa brilhante confissão de culpa de uma personagem singular na Reforma) eram considerados clandestinos no navio do Ensino Fundamental.

Devido ao fato do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB) ter sido aprovado e sancionado pelo Congresso Nacional no final do ano de 2006, para começar a valer a partir do início do ano de 2007, foi importante abrir uma discussão sobre o novo Fundo e o financiamento do Ensino Médio. Assim, ainda em Financiamento, foi apresentada a mobilização, a aprovação e as perspectivas do Ensino Médio em tempos de Fundeb.

Como não poderia deixar de ser, as considerações finais fecham este trabalho com os elementos que levam à confirmação da tese aqui defendida. Porém, como uma investigação em movimento, não se pretende dar a última palavra a respeito das relações entre a região e o Ensino Médio, mas contribuir com a dinâmica das reflexões sobre o assunto.

PRIMEIRA PARTE – As bases legais e o discurso oficial: tentativa de construção da legitimidade da Reforma

Tornou-se discurso corrente que as bases legais para a reforma do Ensino Médio encontram-se na Lei 9394/96. É fato que grande parte da reforma já estava sugerida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Porém, essa parte da reforma presente na LDB foi reinterpretada em um determinado momento histórico, a partir da perspectiva dos interesses de quem está comandando o processo de reforma e da correlação de forças atualmente na sociedade. Em alguns casos, se o próprio Darcy Ribeiro[53] voltasse a seu texto, correria o risco de ele mesmo não reconhecer o que fizeram com o texto original[54].

As interpretações não são somente frutos da capacidade intelectual de seus leitores, mas também de um determinado momento histórico. Assim, apesar de ser um avanço, quando algumas conquistas educacionais constam na Lei, nada garante que sua implementação acontecerá ou que acontecerá a favor de quem mais precisa. De fato, especificamente com relação à educação, se a Lei fosse cumprida, a realidade educacional seria outra. Isso deve deixar clara a necessidade de organização dos setores desfavorecidos da sociedade para se enfrentarem os ataques aos direitos conquistados. Esses ataques são constantes, com derrotas cada vez mais anunciadas[55].

Considerando que a Lei não basta e que, muitas vezes, é forçada por interpretações de grupos e forças hegemônicas da sociedade, a intenção, nesse momento, é apresentar e discutir as bases legais e o discurso oficial da reforma do Ensino Médio.

1.1 Os princípios da Reforma desde a Constituição Federal até a LDB

A Constituição Federal, promulgada em 15 de Novembro de 1988, explicita, no Artigo 205, os objetivos fundamentais da educação: *"A educação, direito de todos e dever do*

[53] O Senador Darcy Ribeiro teve um destacado papel na elaboração do texto, na mobilização parlamentar e na aprovação da LDB. A Lei, ao ser sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, ficou também registrada como Lei Darcy Ribeiro.

[54] Um exemplo disso são os recorrentes apelos ao CNE para interpretar aspectos de artigos contidos na LDB, como, por exemplo, o parecer 12/97 (Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 e complementa o Parecer CEB nº 5/97), que reinterpreta vários artigos da LDB.

[55] Segundo o Relatório Nacional para o Direito à Educação, por Sérgio Haddad, "Uma (...) questão que impacta a luta pela efetivação do Direito à Educação Escolar diz respeito à interpretação da lei. Muitas vezes, ela é parcial" (DHESC, 2003).

Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da ***cidadania*** *e sua qualificação para o* ***trabalho"*** (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Sobre o Ensino Médio, a Constituição vai estabelecer, em uma versão já emendada, no Artigo 208, II, "*a progressiva universalização do ensino médio gratuito*" (idem).

Para lembrar, originalmente o texto trazia a intenção de atingir a obrigatoriedade. A Emenda Constitucional de número 14/96, a mesma que instituiu o FUNDEF, remenda o texto[56]. Assim, a *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio* sai da Carta Magna. O que o Ensino Médio perdeu com essa emenda foi a possibilidade de sua obrigação ser estendida cada vez mais, deixando de se beneficiar do que estabelecem os incisos que se seguem no mesmo artigo:

> ***§ 1º*** *O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.*
> ***§ 2º*** *O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (idem).*

Assim, a sociedade perde um excelente instrumento legal para cobrar dos poderes públicos a oferta dessa modalidade de ensino de forma mais eficaz. Segundo OLIVEIRA (2002), a alteração promovida pela Emenda 14/96 vem para desobrigar um pouco mais o Estado com o Ensino Médio, abrindo caminho para a política educacional brasileira focar suas atenções no Ensino Fundamental[57]. Levando-se em conta que a Emenda tinha como escopo maior a instituição do FUNDEF, um instrumento de fortalecimento do Ensino fundamental, faz sentido tal perspectiva[58].

---

[56] A Emenda Constitucional no. 14/96 foi proposta pelo governo de FHC e, entre outras alterações, instituiu o FUNDEF.
[57] Existem outras discussões sobre o texto. Segundo Carlos Fernando MATHIAS de SOUZA (s.d), a mudança foi somente de terminologia, não afetando o teor da Lei (texto não publicado). Esse, aliás, é o mesmo posicionamento de BEISIEGEL (2002). Segundo o livro dos parâmetros, o termo obrigatoriedade saiu porque pressupunha que era obrigado cursar o Ensino Médio, e não, a sua oferta pelo Estado (BRASIL, PCNEM, 1999).
[58] Sobre EC 14 e o FUNDEF, ver SOUZA JÚNIOR (2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, responsável por detalhar os encaminhamentos para a implementação das reformas educacionais e explicitar as linhas gerais das metas apontadas na Constituição vai, em compensação, segundo MELLO (1999), apontar o interesse em apressar a progressiva universalização do Ensino Médio ditado pelo novo texto da Constituição. Almejando atingir a universalidade, a Lei 9394/96, no inciso I, do Artigo 21, determina que o Ensino Médio passa a ser a última etapa da Educação Básica[59].

Na interpretação que embasa a Reforma, com esse caráter de terminalidade, o Ensino Médio recupera a importância perdida quando a Emenda Constitucional número 14 tirou a oferta obrigatória do Estado. De acordo com a fala oficial, agora, o Ensino Médio não significa mais um caminho, mesmo que de passagem inevitável, para um outro grau de estudo, nem um nível à parte a ser conquistado para se ingressar no mercado de trabalho ou mesmo em uma próxima etapa da qualificação profissional. Como consta no texto governamental, *ele* é, agora, Educação Básica e "*passa a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento dos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido a sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela*" (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 21).

Ainda segundo os mentores do Novo Ensino Médio, junto ao caráter de terminalidade da Educação Básica (dado pelo Artigo 21), a LDB estabelece ao Ensino Médio um princípio de formação geral, unificando a formação tecnológica (e não, especificamente técnica) com a formação humana. Os dois artigos mais recorridos para tal afirmação são (grifos meus):

> *Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da* ***cidadania*** *e sua qualificação para o* ***trabalho*** (BRASIL, LDB, 1996).

E,

[59] A educação escolar compõe-se de: I – Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também no Artigo 35 é reforçado o ensino médio como etapa final da educação básica (BRASIL, LDB, 1996).

> *Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*
>
> *I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
>
> *II - a* ***preparação básica para o trabalho*** *e a* ***cidadania*** *do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
>
> *III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
>
> *IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina* (idem).

Com os dois artigos, a interpretação da Lei ganha mais força do que a própria Lei. Afinal, o que seria a *preparação básica para o trabalho e a cidadania*, inclusive com o termo *trabalho* vindo primeiro do que o termo *cidadania*? O tempo vivido, a correlação de forças na sociedade, os interesses de baratear a escola pública, a leitura de um mundo mudado (como veremos mais adiante) contribuem para essa interpretação.

Então, mesmo sendo forte no texto "*a preparação para o trabalho*", a interpretação que sobressai da LDB é de que é uma lei, preocupada fundamentalmente com a formação geral, visando que o aluno venha a atingir os conhecimentos básicos que possibilitem outros aprendizados, seja na continuação dos estudos (em nível superior ou técnico), seja já atuando no mundo do trabalho.

Com essa leitura, há um rompimento com a LDB anterior, que passou também por um processo interpretativo (mesmo que sem nenhuma condição de se ouvirem os contrários, já que o país estava mergulhado numa ditadura). A Lei 5692/71 estabelecia que o segundo grau tinha a dupla função de preparar para uma profissão técnica e para o prosseguimento dos estudos, numa busca de juntar a formação humanista à formação técnica, porém com ênfase central na qualificação profissional. A escola secundária foi compulsoriamente tecnificada.

Em tempo, a reforma educacional da ditadura militar passou por uma discussão muito parecida com a que foi feita durante essa atual reforma. Nas palavras de Jarbas Passarinho, ministro da educação daquele período, perante a Escola Superior de Guerra em junho de 1971, "*o objetivo do governo federal, no plano educacional, é dar um conteúdo à educação que permita preparar o estudante para a vida*". Sendo assim, a nova Lei é "*inteiramente profissionalizante*" (FONTOURA, 1972, p. 26).

Além de o jargão ser o mesmo, *educar para a vida*, o mérito da discussão era se a educação deveria ser mais humanista ou mais técnica. Com um discurso de ingresso do Brasil na Era Industrial, exigindo urgentemente a formação de técnicos[60], prevaleceu a formação técnica.

Na prática, nas escolas públicas, devido ao crescente sucateamento de seu patrimônio e à falta de investimentos, não acontecia nem uma coisa nem outra. As raríssimas exceções eram aquelas que conseguiam estabelecer uma formação técnica razoável, como as antigas escolas secundárias técnicas e agrícolas, que tinham uma procura sempre muito maior do que o número de vagas disponíveis. Conseguir uma vaga numa escola técnica federal, por exemplo, exigia muita dedicação aos estudos sendo, na maioria das vezes, aprovados aqueles mais dedicados e que tinham condição de pagar cursos preparatórios[61].

Uma outra exceção à regra, com uma incidência mais rara ainda, eram os colégios estatais, berço da elite, como o Liceu do Ceará[62] e o Pedro II, no Rio de Janeiro. Pela força da tradição, do poder econômico e dos interesses daqueles que ali estudavam, aglutinavam condições políticas para exigir das esferas administrativas às quais estavam filiados maior atenção e, por conseguinte, financiamento sempre acima da média das outras escolas secundárias[63].

---

[60] Diz o ministro Jarbas Passarinho: "É tal a necessidade de técnicos no mercado brasileiro que, em alguns casos, eles chegam a ganhar duas vezes e meio o que recebe o engenheiro" (FONTOURA, 1972, p. 22).

[61] Os custos elevados de manutenção das escolas técnicas e a sua elitização foi um dos principais fatores que serviram como pretexto ao governo FHC para a separação entre a educação profissional e o ensino médio (ver OLIVEIRA, 2001).

[62] O atual governador do Ceará, entre tantos outros homens públicos, é ex-aluno do Liceu. Em muitas ocasiões em que Lúcio Alcântara relembra que foi aluno liceísta, aproveita para fazer um paralelo entre a escola do passado e a de hoje.

[63] O Liceu, desde o governo Tasso, é o padrão de escola adotado no Ceará. Com recursos do BIRD, foram construídos 23 liceus em 2003 e 2004.

Para não passar sem registro, vale lembrar que, na ditadura militar, era desnecessário colocar uma coisa no papel (na Lei) para executar outra ou interpretar diferente, já que a última palavra era a da baioneta e a dos porões do DOI-CODI. Sendo assim, por que a insistência do discurso em juntar a formação humanista (propedêutica) com a formação técnica se, na verdade, o objetivo era formar operários para as empresas que chegavam ao Brasil e careciam de mão-de-obra especializada para dirigir suas máquinas, deixando o ensino superior para os privilégios da classe dominante ou para os poucos que, contrariando a lógica estabelecida, rompiam o esquema dominante e conseguiam sobreviver ao funil?

É preciso considerar que, mesmo em período de exceção, ainda é necessário disputar ideologicamente as estruturas do próprio Estado. Com efeito, nenhum governo, nem mesmo o militar, impõe-se só e totalmente pela força que, caso fosse suficiente para manter o poder, aquele teria se perpetuado, pois que ele foi um dos mais violentos e truculentos da América Latina, principalmente, no período aqui citado.

Para fechar o campo interpretativo da Lei 9394/96, que leva ao esboço da reforma do Ensino Médio, vale ver o Artigo 26, em que consta que "*Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*" (BRASIL, LDB, 1996).

O estabelecimento de uma base nacional comum e de uma parte diversificada também[64] para o Ensino Médio pretende reforçar a flexibilidade e a autonomia das unidades escolares na elaboração de sua proposta curricular, obedecendo aos princípios constitucionais e à própria LDB sem, no entanto, esfacelar a proposta pedagógica. A análise da Lei 9.394/96 permite concluir que ela considera os dois elementos mais necessários ao resgate dos compromissos da escola e dos educadores com uma aprendizagem de qualidade.

Pensando por esse viés, a flexibilidade e a autonomia, somadas às condições públicas necessárias, darão à escola condições de construir uma proposta pedagógica que atenda às demandas gerais do novo mundo e que tenha uma relação direta com as demandas locais, da comunidade, dos diferentes anseios dos jovens que compõem aquela instituição.

[64] A Constituição Federal já determina que o Ensino Fundamental deve ter uma base nacional comum.

Tendo em vista que esse artigo vem junto daquele que determina a gestão democrática do ensino[65] (além do financiamento público), cidadania e trabalho estariam mais perto da sala de aula, já que o currículo seria construído pelos que dela precisam, gerenciando e fiscalizando sua aplicação.

Infelizmente, na prática, ocorre bem diferente. A divisão do currículo vai também contribuir com o engessamento de uma grande parte dos conteúdos ministrados pela escola. A falta de condições objetivas – muitas vezes, até, de pessoal qualificado para atender à base nacional comum, dirá a parte diversificada – inviabiliza o sonho de uma proposta que atenda às especificidades do local. Assim, a determinação de uma base nacional comum e de uma parte diversificada acabou por ser lida como o imprescindível e o supérfluo; o máximo e o mínimo. Na verdade, a base nacional comum sempre é privilegiada pois, no final, quem determina o currículo da escola não são os sujeitos que atuam nela, mas as condições objetivas de cada realidade, quase sempre, impostas pelo sistema de ensino municipal ou estadual. Quando somada a outros aspectos que impedem o uso da autonomia e da flexibilidade, como a barreira do financiamento, percebe-se que a liberdade da escola é ilusória.

Uma outra ponderação é de que a parte diversificada do currículo não é uma novidade da LDB de 1996, mas uma herança da Lei 5692/71, que utilizou a parte diversificada justamente com a intenção de fornecer a profissionalização ao Ensino Médio. Assim, é de se perguntar se o mesmo princípio - dividir o ensino em duas partes - pode servir aos intuitos de uma reforma que quer profissionalizar e ao desejo de promover uma formação geral. De antemão, é, no mínimo, estranho que uma lei que pretende romper com o passado mantenha o mesmo sistema (base comum/parte diversificada) para atingir, em tese, a algo totalmente diferente.

Em síntese, o Novo Ensino Médio foi devidamente esboçado pela Constituição Federal e pela LDB, dentro da noção de formação geral que, em tese, deve juntar o propedêutico e o tecnológico, banindo o aspecto dual da escola média, dando uma identidade a ele, a que determina sua função como última etapa da educação básica e com um currículo que tenha uma base nacional comum e uma parte diversificada.

---

[65] Na LDB, é o Artigo 3º, parágrafo VIII.

É a partir desse esboço que o Ministério da Educação vai conduzir o processo de feitura de uma proposta de reforma, cuja comissão de elaboração teve como membros os técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), coordenada pela professora Eny Marisa Maia.

1.2 Os caminhos do consenso

A legitimação das mudanças propostas pelo MEC passa substancialmente pelo atrelamento das novidades à Lei maior da educação nacional. O fato de constar na Lei ou de ser uma exigência dela é mencionado a cada instante, seja nos discursos, seja nas propagandas. Porém, como foi sendo construído até aqui, a Lei precisa encontrar respaldo no público, nas pessoas ligadas ao ensino ou interessadas por ele. Assim, em muitos momentos, é perceptível a preocupação em mostrar que os passos dados pelo ministério, pelos técnicos da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e pelos especialistas contratados para assessoramento tinham a aceitação de boa parte da opinião pública envolvida com a educação.

Além da legitimação propriamente dita, tal encaminhamento tinha a intenção de causar uma onda favorável à proposta, favorecendo um parecer positivo por parte do Conselho Nacional de Educação.

Nesses termos, antes de entrar propriamente no texto das Diretrizes Curriculares, faz-se necessário analisar os caminhos que os feitores da Reforma utilizaram para produzir a sintonia do discurso com a sociedade em seu conjunto e com os profissionais da educação e os alunos do Ensino Médio. O primeiro diz respeito à feitura e à distribuição do livro no qual, entre outras coisas, constam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). O segundo é o discurso do consenso, extraído do texto *o processo de trabalho*, contido no livro dos PCNEM (BRASIL, PCNEM, 1999), e o terceiro é a insistente publicidade da Reforma através dos meios de comunicação, principalmente (mas não só), com material pago.

1.2.1 PCNEM: a construção oficial de um símbolo para a Reforma

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) fundamentam as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada uma das três áreas do conhecimento, com o objetivo de nortear a elaboração dos currículos escolares do

Ensino Médio em todo o país. Apesar de aparecerem divididos por disciplinas, a intenção é traçar grandes competências de forma interdisciplinar e contextualizada, objetivando a preparação geral para o trabalho e para a cidadania. De forma geral, os parâmetros surgem para contribuir com a significação dos conteúdos estudados na escola, tentando evitar situações em que sejam ensinados isoladamente, sem um sentido orgânico ao que se pretende desenvolver no aluno.

O MEC, cumprindo sua função de coordenador político do sistema nacional de educação, conforme determina o inciso primeiro do Artigo 8 da LDB[66], financiou e coordenou uma equipe de vários especialistas da educação para a elaboração desse documento. Os PCNEMs, acrescidos de outros textos e documentos legais, transformaram-se em um livro, publicado em 1999 pelo Ministério da Educação e Desporto. É, portanto, como um livro que eles são conhecidos nas escolas.

O livro dos parâmetros é resultado do trabalho dos especialistas (os parâmetros como o definido acima) acrescido de uma carta ao professor – assinada pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, de uma apresentação – feita por Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC e de um texto intitulado *O Novo Ensino Médio* – sem assinatura, mas com conteúdo que remete aos técnicos do SEMTEC – mapeando o processo de trabalho, as bases legais e as mudanças no mundo do trabalho e na sociedade, que exigem a reformulação do Ensino Médio. A tudo isso, ainda são somados o texto da LDB, na íntegra, o Parecer número 03/98 da Conselheira Guiomar Namo de Melo, do Conselho Nacional de Educação à proposta do MEC e, finalmente, a Resolução da Câmara de Educação Básica, número 3, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Estranhamente, apesar de o resultado apresentado (o livro que foi lançado) ultrapassar o caráter de parâmetros, isto é, tem mais elementos do que estes, isso não é citado, tampouco discutido no conjunto da publicação.

O livro, com certeza, excelente instrumento de pesquisa, é uma obra para a história da própria Reforma, pois constam ali, a partir do ponto de vista oficial, os caminhos traçados, as leis e os próprios parâmetros. Em contrapartida, ele patrocina uma confusão.

[66] O Artigo 8, inciso primeiro, diz: "Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais".

Propositadamente ou não, o MEC ajuda a confundir o que são os parâmetros curriculares, os discursos sobre os parâmetros – condições pensadas para sua existência – e o que são as bases legais que instituem a reformulação do Ensino Médio. A criatura (os PCNEMs), muitas vezes, passa-se pelo criador (a Reforma).

A impressão que fica é de que são os parâmetros os representantes de todas as leis contidas naquele livro. As leis - que fazem a reforma acontecer e, por isso, deveriam ser anexas ou mesmo abrir o livro, se fosse o caso de se dar maior ênfase a elas - aparecem confusamente entre o texto Novo Ensino Médio e a parte II (a Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Não há nenhum título que avise que, dali em diante, estão se iniciando os parâmetros curriculares de uma área. Não há também nenhuma introdução ao livro que explique a sua organicidade.

Então, qual o sentido dessa mistura toda?

Os PCNEMs não são de uso obrigatório nem constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas. São linhas pedagógicas gerais, nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar as próprias propostas pedagógicas. Mesmo assim, os PCNEMs se transformaram no símbolo da reforma do Ensino Médio, constituindo-se como a imagem principal do Novo Ensino Médio. O argumento defendido aqui é de que isso se deu mais de forma induzida, pelo trabalho que foi feito em cima deles, do que pela identificação espontânea dos profissionais de educação. A forma como o livro dos Parâmetros é apresentado cumpre uma função na Reforma para além de sua essência.

Ora, se a reforma do Ensino Médio pudesse ser corporificada, ganhando uma representação física, esses não seriam os Parâmetros Curriculares que, apesar de cumprirem um papel no contexto da Reforma, têm função mais indicativa das diversas mudanças, e quem determina que ela deva se efetivar são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. São elas que dão as últimas interpretações e novas determinações à LDB. Claro que, se acontecesse dessa forma, a propaganda megalomaníaca de Paulo Renato e Fernando Henrique Cardoso, de paternidade da mudança no nível médio da educação, cairia por terra.

Interessava à política do governo FHC que ele aparecesse como mentor de uma reforma que faria a revolução na educação média. Para isso, era preciso haver um instrumento que partisse do ministério, que tivesse a canetada do presidente e do ministro, que servisse de

símbolo para toda a reforma. Os PCNEMs foram, então, esses instrumentos, a representação pura da reforma através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: o livro, ganhando a notoriedade de instrumento reformador do Ensino Médio. Como expressão maior dessa reforma, revela o discurso oficial, sua intenção de formação geral, sepultando a dualidade da modalidade de Ensino Médio. É através dos PCNEMs que o ministro da educação, Paulo Renato Souza, e o presidente Fernando Henrique Cardoso falam para todas as escolas a nova fase para o Ensino Médio: Agora o EM é para a vida, e a proposta de mudança curricular ganha uma vedete, o livro.

Deixando a intencionalidade governamental um pouco de lado, o certo é que a Reforma do Ensino Médio, com seus aspectos legais, começa a ser desenhada a partir da Constituição Federal, ganha força com a LDB e se constitui com as DCNEMs. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio já são, pois, resultados de todo esse processo.

1.2.2 Discurso do consenso: uma desconhecida "intensa mobilização"

Uma primeira proposta de reforma foi elaborada pelo professor Ruy Leite Berger Filho (na época, diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica), que já explicita a necessidade da organização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Segundo relato da comissão que tomou a frente dos trabalhos, a partir da proposta de Berger Filho, iniciou-se um intenso debate entre diversos setores da sociedade civil ligados à educação, buscando aprimorar (ou legitimar) a proposta apresentada. Para isso, várias reuniões foram organizadas com a participação de técnicos das secretarias estaduais de educação de todo o país, de professores universitários (contratados como consultores especialistas) de *reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa*, professores do Ensino Médio, sindicatos dos professores e, através do CONSED, com os próprios secretários estaduais de educação dos estados federados.

> A metodologia de trabalho visava ampliar os debates, tanto no nível acadêmico quanto no âmbito de cada Estado, envolvendo os professores e técnicos que atuavam no Ensino Médio. Os debates realizados nos Estados, coordenados pelos professores representantes,

> deveriam permitir uma análise crítica do material, contendo novas questões e/ou sugestões de aperfeiçoamento dos documentos (idem, p. 17).

Apesar do discurso de uma metodologia que priorizou a ampliação do debate na busca do consenso, na realidade, a reforma sempre ficou presa às questões técnicas. Não houve, contrariamente ao afirmado, espaço suficiente para tentar construí-la. A reforma já tinha uma idéia traçada, não havendo um ambiente para a construção coletiva. O que se queria mais era o convencimento de setores importantes da comunidade educacional para que ela ganhasse adesão e pudesse ser apresentada como uma elaboração conjunta com a sociedade civil. O MEC, quando se mobilizou para discutir os caminhos de implementação da reforma, apresentar o que desejava com as mudanças no Ensino Médio e, principalmente, para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais, fê-lo restritivamente a alguns setores da sociedade considerados mais abertos ao diálogo, limitado, que ele podia oferecer.

Se o convite foi reduzido, a resposta a ele foi mais reduzida ainda. A mobilização foi atendida somente por alguns segmentos mais atentos aos chamados governamentais, não conseguindo atingir, de forma impactante, grande parcela de estudiosos que se ocupavam da educação, nas diversas áreas do conhecimento, nem as partes mais diretamente interessadas, como os estudantes, principalmente das escolas técnicas, e os professores, através de seus principais órgãos representativos (ZIBAS, 2002).

Dois motivos contribuíram para que o chamado não fosse atendido. O primeiro foi a falta de credibilidade do governo FHC junto às organizações sociais, no que diz respeito à construção coletiva dos projetos[67]. A mobilização acanhada deveu-se à sabida desconfiança dos ativistas que dirigiam as representações estudantis e docentes, notadamente de esquerda[68], com relação aos interesses de uma reforma ditada por um governo que vinha implementando

[67] O exemplo clássico é a ausência da APEOESP. O combativo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo enfrentava grandes mobilizações contra o governo FHC, e o governo Covas, do PSDB, exigindo, além da reposição salarial, o fim das reformas neoliberais. A APEOESP era dirigida pelo PT (Partido dos Trabalhadores), pelo PC do B (Partido Comunista do Brasil) e pelo PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados). Além da questão da luta direta, ainda havia a questão eleitoral. Naquele período, o quadro era pela reeleição de Fernando Henrique Cardoso. O PT e o PC do B disputavam a eleição com Lula, e o PSTU, com o Zé Maria. Num quadro assim, dificilmente haveria clima de se sentarem à mesma mesa governo federal, governo estadual e APEOESP.

[68] A UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) também era dirigida pelo PC do B, pelo PT, pelo PSTU, pelas ultra radicais Causa operária e LBI (Liga Bolchevique Internacionalista).

diversas medidas de caráter puramente neoliberal, não faltando quem acusasse que tais medidas eram, na verdade, exigências dos organismos financeiros multinacionais que bancavam parte dos recursos para a implementação das políticas públicas no país[69].

A segunda vem da retração que o estudo específico do Ensino Médio sofria. Como afirma ZIBAS (2002), os espaços de discussão, como as audiências públicas, não foram ocupados por falta de uma articulação maior entre os estudiosos da área.

> (...) a academia mostrou-se, em geral, um tanto surpresa com o ritmo, a abrangência e a profundidade das alterações propostas. Estando a área bastante enfraquecida, com poucos pesquisadores dedicados à temática, a resposta à conjuntura foi um tanto desarticulada. Levou algum tempo para que a comunidade científica se desse conta da urgência de estudos e pesquisas que focalizassem, sob diversos ângulos, as novas estruturas para o Ensino Médio e Técnico, as novas diretrizes curriculares legalmente introduzidas e os desdobramentos da implementação dessas inovações nos diversos estados (p.13).

Considerando o depoimento de ZIBAS, uma parte importante de estudiosos foi pega de surpresa com a movimentação dada pelas reformistas. Diante disso, mais longe se poderia estar do entendimento do que representava a reforma proposta para o Ensino Médio. A não ser que se tenha o desconhecimento como consentimento irrestrito, a Reforma foi tocada sem uma base de discussão com a sociedade capaz de se aproximar de uma construção coletiva.

Outras duas iniciativas apontadas como condizentes com a preocupação de elaboração coletiva da Reforma geram ainda mais desconfiança quanto à seriedade de tal pressuposto na elaboração da reforma.

---

[69] O Jornal Luta Operária, periódico de agitação da LBI, distribuído em São Paulo, faz a seguinte análise: "Assim como as reformas administrativa, tributária e da previdência, a reforma da educação obedece minuciosamente aos ditames do imperialismo, que exige a desobrigação do Estado com a área social e a intensificação dos ritmos de produção e exploração da força de trabalho de baixo custo, como condições para realizar seus investimentos no país. Expressão máxima da reforma educacional, a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da educação) concretiza as metas do governo FHC para diminuir drasticamente a responsabilidade do Estado com a manutenção da educação. A mega redução de verbas para as áreas sociais (educação e saúde) é uma tentativa desesperada do governo de controlar o déficit público e, assim, conquistar a confiabilidade dos investidores internacionais, para retardar a emigração de capitais, como ocorreu no México e, mais recentemente, nos chamados tigres asiáticos, preservando os lucros dos bandos capitalistas a partir da superexploração dos trabalhadores". (Nº 24 , Janeiro/98)

A primeira diz respeito a dois encontros com educadores de escolas públicas para se discutirem as propostas. Tais atividades tinham, segundo o MEC, a finalidade de verificar, junto aos professores que atuavam nas escolas selecionadas, a compreensão e a receptividade dos documentos produzidos, buscando, no processo de feitura, corrigir rumos, perceber equívocos, ver se a linguagem estava sendo acessível aos educadores que, no fim de tudo, seriam os implementadores da Reforma.

A conclusão da atividade foi de que a proposta obteve "*índices de aceitação muito satisfatórios nesses dois encontros, o que se considerou como um indicador da adequação da proposta ao cotidiano das escolas públicas*" (BRASIL, PCNEM, 1999, p.19).

Assim, o caminho percorrido para a chegada a tal diagnóstico foram duas reuniões acontecidas com professores de escolas públicas, aleatoriamente escolhidos, sendo uma, em São Paulo, e outra, no Rio de Janeiro. A opção pelos professores das escolas públicas desses estados - com o objetivo de saber se a proposta que o MEC ora organizava estava condizente com os professores das escolas públicas brasileiras ou se era acessível a eles - já demonstra a visão sulista de Brasil daqueles que estavam à frente da proposta.

A restrição da seleção ao público de dois estados é totalmente insuficiente para atingir as peculiaridades brasileiras. Por isso não é precipitado dizer que a amostragem de professores, aleatoriamente tirados, como aponta a comissão, não serve de base conclusiva para uma reforma que pretende ser nacional. Com efeito, não só é totalmente insuficiente para se ter uma base de compreensão dos professores sobre a proposta de reforma do Ensino Médio, no universo do Rio de Janeiro e de São Paulo, como também o é, e aí numa proporção absurdamente maior, para servir para todo o Brasil. Ademais, com apenas uma reunião, é impossível se fazer juízo sobre mudanças tão complexas em uma modalidade como o Ensino Médio.

A segunda iniciativa divulgada pelo MEC na elaboração da Reforma trata dos debates abertos à população. Segundo a comissão:

> O projeto foi também discutido em debates abertos à população, como o organizado pelo Jornal Folha de S. Paulo, no início de 1997. Neste debate, do qual participaram os sindicatos de professores, a associação de estudantes secundaristas, representantes de escolas particulares e outros segmentos da sociedade civil, o professor Ruy Leite Berger

> Filho apresentou a proposta de reforma curricular, que obteve dos participantes uma aprovação consensual (idem, ibidem).

O texto, mesmo sem especificar os sindicatos, qual a associação de estudantes, quais os outros segmentos da sociedade civil presentes nesse evento, aponta-os como representativos do universo de estudantes, de professores e dos demais segmentos da sociedade civil. O fato ainda de ter havido uma aprovação consensual da proposta é motivo (além de levantar suspeita) de seu fortalecimento.

Uma primeira impressão diante do despautério do consenso foi duvidar da realização dos tais debates abertos. Talvez tivesse acontecido algo arrumado, uma reunião entre amigos para promover as pessoas e a proposta. Algo para a imprensa noticiar com alguma associação de estudantes (ou empresa para vender carteirinha da UBES), algum organismo de representação docente mais os representantes das escolas particulares.

Entretanto, dos *debates abertos* anunciados acima, foi possível saber referência através do Jornal Folha de São Paulo[70], de um ato acontecido em 28 de julho de 1997. A reportagem foi de Fernando Rossetti, sob o título *Educação: debate defende mudanças no 2º grau*. Os debatedores foram Sylvia Figueiredo Gouvêa, da Associação de Escolas Particulares de São Paulo, Kerison Lopes, da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), Juçara Vieira, da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e Ruy Leite Berger Filho, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação.

Mesmo sem conseguir acessar o debate na íntegra, considera-se importante apontar o seguinte texto de Rossetti, ao se referir ao evento (os grifos são nossos):

> O ensino médio do país não tem identidade e dá uma formação deficiente tanto para quem vai fazer vestibular como para quem quer trabalhar, afirmaram os quatro participantes do debate 'O 2º Grau em Reforma', cujo público lotou o auditório da **Folha** na terça-feira passada. ***Mas a reforma que o MEC (Ministério da Educação) propõe, embora necessária, ainda tem vários pontos indefinidos - como os recursos que irão para a área e a formação dos professores. E são esses pontos que determinarão o sucesso ou o fracasso da iniciativa, concordaram os debatedores*** (FSP, 1997).

[70] FSP de 31/07/97.

O primeiro consenso surgido da fala é de que é necessário mudar a educação brasileira. A outra afirmação, no entanto, a de que os pontos indefinidos da Reforma, entre eles, o financiamento, é que determinarão, ou não, seu sucesso, já coloca dúvida sobre a eficácia da proposta. Quer dizer, não houve nada de consenso quanto à possibilidade efetiva de essa reforma atingir seus objetivos.

Seguindo a reportagem:

> Em linhas gerais, a reforma do MEC estabelece a necessidade de uma base nacional de conteúdos - ou habilidades a serem desenvolvidas - no 2º grau, mas deixa 25% da carga horária (600 horas) para Estados, municípios e unidades escolares decidirem como usar. Ou seja, flexibiliza o sistema. Embora tenha sido ***consenso*** que isso é favorável à qualidade do ensino, o presidente da UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), Kerison Lopes, ***mencionou a possibilidade de que a medida diminua a responsabilidade do Estado na oferta do 2º grau*** (idem).

Pela leitura desse trecho da reportagem, pode-se perceber que o consenso não é a reforma em si, mas a flexibilidade do sistema. A flexibilidade, no entanto, é somente um dos elementos incorporados pelo *Novo Ensino Médio* a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O representante da UBES refere-se, ainda, à grave preocupação de se perderem os estados federados na oferta do Ensino Médio. Mais uma vez, o consenso não existiu.

Ainda segundo a reportagem, Juçara Vieira, juntamente com o presidente da UBES, reclamou do fato de a reforma ser pouco articulada com a de outros níveis de ensino, sendo apresentada de forma isolada, o que mostra a falta de participação da sociedade nas decisões do governo na área de educação: "*As reformas vêm por decreto*", afirmam.

A fala dos representantes da UBES e do CNTE de que as reformas vêm como imposição de decretos, sem articulação com outros níveis de ensino e isoladamente, já desautoriza qualquer tentativa de se tomar esse evento como prova de consenso e, muito menos, de ter sido discutido exaustivamente com a sociedade, como repetem os entusiastas da Reforma.

Assim, mesmo relevando que a base de discussão foi, mais uma vez, a região Sudeste, mas precisamente o estado de São Paulo que, diante da gravidade do discurso do

consenso, pode deixar como questão menor, não pode passar despercebida a tentativa de forjar o consenso. De antemão, já era impossível crer, diante da mobilização dos professores de São Paulo, à época[71], que eles tivessem participado de um evento, juntamente com os estudantes secundaristas e representantes da escola privada e o governo FHC, para discutir uma proposta de reforma de uma modalidade de ensino e tenham saído dali com um consenso sobre uma reforma de grande amplitude, como a que estava em pauta.

Podem ter existido algumas concordâncias entre os debatedores, mas não houve consenso na questão de como reformar o Ensino Médio. A divergência entre alguns pressupostos da Reforma e, ainda, de como ela foi sendo implementada e os movimentos organizados dos professores e dos estudantes secundaristas, principalmente, é gritante. A ausência de um enfrentamento maior deveu-se mais à própria desmobilização dos movimentos do que à falta de motivos para isso.

1.2.3 Publicidade para o consenso

A fala oficial sobre a Reforma já apontava que o MEC nunca poupou o uso do marketing para efetivá-la. Todos os passos das reformas dirigidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso eram devidamente acompanhados de uma agressiva propaganda em rádio e televisão, sensibilizando a população da necessidade de tais medidas e dos avanços possíveis com elas[72]. Na vez da Reforma do Ensino Médio não seria diferente.

Desde o meio do ano de 1997 que o Ministério da Educação começou a falar, através dos meios de comunicação, das mudanças necessárias ao Ensino Médio. A propaganda veio, primeiro, "pegando carona" com o ENEM (discutido mais adiante), que tinha a pretensão de anunciar e de servir de estandarte para a Reforma. À medida que o ENEM avançava e que as propostas do MEC seguiam em direção às diretrizes curriculares, mais se viam, seja em

[71] Segundo GONH (2002), baseada no Suplemento Especial do Jornal da APEOESP de 1997, a APEOESP denuncia que a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo, executada a partir do segundo semestre de 1995, provocou o fechamento de mais de 120 escolas, a dispensa ou redução de mais de 20 mil professores e trouxe inúmeros transtornos para os alunos e suas famílias, sem que se tenha observado o cumprimento das promessas de melhorias anunciadas para a rede. Denuncia ainda que o governo estadual, seguindo a mesma lógica do Governo Federal, trabalha com a tese segundo a qual, para resolver os problemas do ensino fundamental, seria necessário que os municípios passassem a gerir diretamente escolas deste nível de ensino. Trabalham, na verdade, com a lógica da desoneração da União e dos estados, transferindo parte de suas responsabilidades para as prefeituras.

publicidades pagas, seja em noticiários da TV ou dos jornais, matérias relacionando o Ensino Médio, seu estado de calamidade e as mudanças que estavam sendo gestadas.

No início de 1999, o MEC lançou uma campanha publicitária para divulgar a Reforma no Ensino Médio em todo o país. A produção de três filmes de trinta segundos cada, mais cartazes e folhetos explicativos custaram o valor de R$ 665 mil (seiscentos e sessenta e cinco mil reais), segundo dados do próprio MEC. Os filmes mostram três personagens: a enzima, o oxigênio e o sinal da porcentagem, em situações que lembram aspectos cotidianos da vida: compras em um supermercado, a compra de um sanduíche em uma lanchonete e um passeio pela natureza em dia chuvoso, tudo em perfeita sintonia com várias pessoas. O aprendizado de sala de aula, convivendo naturalmente com a vida. O filme é fechado com o slogan da campanha: "Educação agora é para a vida". A intenção, segundo o ministro Paulo Renato Souza, é de mostrar aos alunos do nível médio que, a partir da Reforma, o que eles aprendem na escola vai fazer parte das suas vidas (FSP 04/09/99).

Paulo Renato já afirmou, em um outro momento, ter aprendido com o ex-governador de São Paulo, Franco Montoro, que a eficácia da política social depende, em grande parte, de uma comunicação adequada. "*Comunicação*, completa ele, *não como propaganda, mas como instrumento da política*" (SOUZA, 2000, p. 17).

Segundo GARCIA (1999), a estratégia adotada pelo governo FHC era de dar grande destaque ao marketing, como meio de difundir as suas realizações no campo educacional. O *marketing da academia*, como foi batizado pela Revista Veja, apresenta um mundo que não encontramos nas salas de aula, nos corredores, nos pátios das escolas:

> Inúmeras campanhas, sobretudo de televisão, nos habituaram, ao longo dos últimos anos, a vivenciar uma realidade educacional virtual, onde aprendemos que vivemos no melhor dos mundos – da merenda escolar, dos livros didáticos, da avaliação, dos dinheiros oriundos do Fundão etc. Esta parece ser a estratégia adotada pelo atual governo – utilizar intensivamente a propaganda no sentido de convencer o cidadão de que se está fazendo uma excelente administração. A julgar por algumas notícias veiculadas, os recursos empregados para isto são também bastante consideráveis (idem. p. 18).

---

[72] Por exemplo, a campanha publicitária que antecedeu o programa "Toda criança na escola", cantado pelo Pelé, teve um custo de 4 milhões de reais (FSP, 22/10/97).

O caro[73] marketing em educação segue as regras tradicionais da propaganda política que, segundo a própria expressão do presidente FHC, "*(...) tem que contar sempre a mesma história, repetindo quem é bom e quem é ruim. Tem que ser os dois e vai mudando como na estrutura do mito, como Levi Strauss. É binário: o bom e o mau. E tem que contar durante a campanha, de várias maneiras, o mesmo mito. No nosso caso, é a moeda... Você tem que chegar à estrutura mais elementar e insistir nisso*" (idem, ibidem).

As semanas seguintes ao evento propagandista confirmaram a estratégia de publicidade. As demais fases de divulgação da Reforma seguiram o lançamento. O Novo Ensino Médio, já apresentado com muita pompa pelo Ministério da Educação, como um pop star, ocupou espaço na televisão em horário nobre, nos principais jornais do país, nas revistas de circulação nacional. Teve, inclusive, sua própria revista e seu próprio programa de televisão, responsáveis por divulgarem os feitos e as esperanças do prodígio que nascia[74]. O slogan, *o Ensino Médio Agora é para a Vida*, apareceu em painéis, cartazes e faixas que eram expostos nas escolas e em diversos órgãos da administração pública, reforçando a máxima da Reforma: O mundo mudou; mudou o ensino médio.

A acentuada propaganda era parte da mesma estratégia do discurso oficial: elevar o projeto que nascia a fato consumado, passando a idéia de que a Reforma era fruto de um consenso entre o governo, os educadores, através de suas diversas representações, e os estudiosos da educação ligados às universidades brasileiras. Assim, a despeito dos pontos acima, a proposta da reforma do Ensino Médio sai para o público como fruto de profundos debates entre os técnicos do MEC e diversos setores da sociedade, em resposta às profundas transformações por que passa a sociedade contemporânea e em atendimento às normas legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A proposta elaborada pelo MEC chegou ao Conselho Nacional de Educação como discutida e elaborada em consenso com os diversos setores da sociedade civil. O documento final foi encaminhado à Câmara de Educação Básica do CNE, em 07 de julho de 1997, que

[73] GARCIA (1999) cita dados da Folha de S. Paulo, mostrando que, em 1998, o governo federal gastou 39% a mais do que o previsto em publicidade. O montante chegou a 491 milhões de reais. Já no ano anterior, informa a mesma fonte, o dispêndio total da publicidade oficial foi de 354 milhões.
[74] Revista Novo Ensino Médio e vários programas na TV Escola

indicou a professora Guiomar Namo de Mello como relatora da proposta. O parecer foi aprovado em primeiro de junho de 1998.

Assim, com a aprovação do parecer, a Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CEB no. 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

1.3 Pontos principais das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

A definição da norma é encontrada logo no primeiro artigo da resolução:

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEMs, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, DCNEM,1998).

A lei, como não poderia deixar de ser, já que parte de uma leitura da LDB, tem como escopo a vinculação da educação com o (novo) mundo do trabalho e a formação cidadã (com seus direitos e deveres) necessária para a convivência em sociedade.

De forma geral, a preocupação da Resolução será no sentido de manter uma diretriz que responda a tais exigências. Por isso, dos quinze artigos que compõem as DCNEMs, dez tratam de valores éticos e morais necessários à convivência (formação do cidadão e do trabalhador) e de objetivos, concepções e princípios pedagógicos coerentes com essa perspectiva. Os outros cinco trazem propostas de mudanças efetivas para a escola de Ensino Médio se adequar àquela visão da realidade.

Pretendo ligeiramente apresentar os artigos que trazem os valores que a educação (não só a do novo Ensino Médio) deve possuir e que constam nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Como não é possível (talvez nem necessário) apresentar todos os valores lá impressos devido à sua extensão, selecionei aqueles em moda, que são sempre chamados quando se quer fortalecer o discurso de novas habilidades para enfrentar um mundo em constante mutação.

O segundo artigo, por exemplo, manda que a *organização curricular de cada escola seja orientada pelos valores apresentados na Lei 9394/96*, tais como:

> *I – os fundamentos ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*
>
> *II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e tolerância recíproca* (idem).

Esses valores, como completa o Artigo terceiro, devem ser observados de acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos que abrangem a *Estética da Sensibilidade*, devendo substituir a repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade e a afetividade; a *Política da Igualdade*, partindo do reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que pratiquem a igualdade, o respeito e o bem comum; e a *Ética da Identidade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias.

Com esse fim, os currículos do Ensino Médio serão estruturados em cima dos princípios pedagógicos da *Identidade*, *Diversidade* e *Autonomia*, da *Interdisciplinaridade* e da *Contextualização*.

Com a Identidade, a Diversidade e a Autonomia, quer-se a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, através da gestão democrática, e de liberdade e responsabilização das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, evitando que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que é o papel central da escola e, principalmente, de seus professores (Artigo 7, Parágrafo V).

A interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo com outros conhecimentos, devendo, por isso, romper com o aspecto de disciplinas isoladas que são, por si mesmas, constituídas de forma arbitraria, já que o saber não está na sociedade de forma separada, encaixotada. Assim, todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos serão relacionados, integrados, comparados e complementados, a fim de que o aluno construa um conhecimento complexo da sociedade em que vive (Artigo 8).

A contextualização pretende levar em consideração tanto a experiência do aluno quanto a sua prática, partindo do pressuposto de que o conhecimento é transposto da situação

em que foi criado, inventado ou produzido. O currículo contextualizado, de acordo com as DCNEMs, significa que os conteúdos e as metodologias devem manter vínculos com a vida dos alunos, e suas experiências pessoais, sociais e culturais devem ser consideradas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem (Artigo 9).

Os Artigos 4 (competências básicas), 10 (áreas de conhecimento), 11 (parte diversificada), 12 e 13 (formação geral e formação para o trabalho) são aqueles que, partindo dos pressupostos acima, propõem mudanças significativas nessa modalidade de ensino. É, em grande parte, por causa desses artigos, que o Ensino Médio ganhou o sufixo *novo*.

O Artigo 4 vai definir que o currículo terá por finalidade a constituição de competências básicas:

> *As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstos pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:*
>
> *I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de* ***adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação*** *ou aperfeiçoamento;*
>
> *II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre* ***a realidade social e política****;*
>
> *III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da* ***cidadania*** *e do* ***trabalho****;*
>
> *IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o* ***desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação*** *ou aperfeiçoamento posteriores;*
>
> *V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de* ***cidadania*** (BRASIL, DCNEM, 1998).

Os grifos (que são meus) servem para ressaltar a idéia contida ali: todo o conhecimento tem como objetivo, nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento, atender à exigência do mundo do trabalho e da cidadania. Nisso, as competências básicas aparecem como sendo antagonistas da prática de memorização de informações utilizadas na sala de aula, que atendia aos pressupostos do velho mundo do trabalho (Taylor-fordista). As competências de agora possibilitam que os jovens tenham autonomia para continuar aprendendo, facilitando sua inserção no atual mundo do trabalho e o exercício de cidadão na sociedade tecnológica.

No mesmo panorama, o Artigo 10 estabelece que a base nacional comum dos currículos será organizada em áreas de conhecimentos: onde antes se lia Português, Literatura, Educação Física, Artes, entre outras, é agora acoplada uma grande área denominada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ao invés de Matemática, Biologia, Física e Química, a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. O mesmo ocorre com História, Geografia, Sociologia, Filosofia e outras que são agora reconhecidas como a área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Sobre as '*suas tecnologias'*, há dois pontos para destacar: o primeiro é o reconhecimento de que o desenvolvimento tecnológico é fruto das diversas áreas: cada uma delas deu sua contribuição para o nível de desenvolvimento tecnológico pelo qual a humanidade passa, não se restringindo às disciplinas ditas tecnológicas, como a Física. O segundo é o entendimento de que cada área tem suas tecnologias próprias, estipulando assim objetivos específicos, visando entender, aplicar e associar as tecnologias ao aprendizado do aluno, nos diversos momentos em que ele necessite em sua vida.

O Artigo 11 regulamenta aquela determinação da LDB, que diz respeito à base nacional comum e à parte diversificada:

> *Na base nacional comum e na parte diversificada, será observado que:*
>
> *I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;*
>
> *II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;*

> *III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio;*
>
> *IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada;*
>
> *V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada* (idem).

Como já foi visto, a LDB, no Artigo 26, determinou como obrigatório que todas as escolas tivessem uma base nacional comum a ser complementada, em cada estabelecimento de ensino, pela parte diversificada, de acordo com as características regionais e da clientela. A Lei, conhecida por trazer a autonomia às escolas, aos professores e à comunidade escolar, em geral na formulação curricular, apresenta a base nacional comum como obrigatória para o Ensino Médio, a exemplo do que a Constituição Federal fez com o Ensino Fundamental. As DCNEMs estabelecem que a referida base nacional comum seja o equivalente a 75% da carga horária mínima, cabendo à parte diversificada os 25% do tempo restante.

A autonomia dada pela Lei fica condicionada, então, primeiro à base comum, depois à rigidez da distribuição e, por último, mas não menos importante, ao risco de haver dois currículos na escola. A função dos itens I e II desse artigo, ao tentar equiparar e integrar a parte diversificada à base comum nacional, é evitar que existam, na mesma escola, currículos diferenciados e sub-integrados. Obviamente que os olhos da Lei (diretores, técnicos, auditores, conselheiros dos sistemas educacionais) têm muito mais condição de fiscalizar a parte **dura** da Reforma – se a base comum está sendo obedecida, se a proporção de 75% de carga horária está de acordo, se a língua estrangeira está em oferta, se os programas estão por áreas – do que a parte mais **flexível,** como por exemplo, se está havendo integração entre a parte diversificada e o restante do currículo.

O Artigo 12 reza que não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho que, por sua vez, não se confundirá com a formação profissional.

> *§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada* (idem).

O Inciso 2º do mesmo artigo diz que o Ensino Médio, atendendo à formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar pessoas para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. Separa-se, assim, com a interpretação de que isso já estava desenhado desde a LDB, a educação básica do ensino profissional.

O Artigo 13 reforça a separação ao instituir que os "*estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei*" (idem).

Como foi visto, essa Lei não impede a escola média de ofertar a educação profissional. Porém, apesar de não fazê-lo, condiciona para depois da carga horária mínima do Ensino Médio o que, na prática, dificulta sobremaneira sua oferta nas escolas públicas, geridas pelos aspectos da focalização já apresentados. Os Artigos 12 e 13, já citados vêm, dessa forma, reforçar o Decreto-lei 2208/97 que, no §4º do Artigo 8 sacramenta a separação e o condicionamento da formação do técnico de nível médio à certificação do Ensino Médio. "*O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio*".

Por fim, cabe destacar que, com a revogação do Decreto 2208/97, devido ao recente Decreto 5.154/04, as DCNEMs precisaram ser revistas, uma vez que, agora, deveriam orientar o Ensino Médio como um todo, incluindo o profissionalizante. No entanto, tal revisão não chegou a atingir qualquer modificação no Ensino Médio já que não inviabilizou que a educação profissional acontecesse paralelamente ao Ensino Secundário, apesar de ter retirado a obrigatoriedade de isso acontecer[75]. Fixou-se estabelecer que a educação profissional

[75] A revisão das DCNEMs foi feita através da Resolução No. 1 de 3 de fevereiro de 2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Atendendo ao Decreto 5154/04, as DCNEMs, segundo a citada Resolução, traz a seguinte norma: Art. 1º Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação: § 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. **integrada**, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. **concomitante**, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas,

pudesse ser oferecida de forma integrada, concomitante ou subseqüente ao Ensino Médio. Tampouco se constituiu alguma mobilização governamental para que ela fosse incorporada pelas escolas. Trata-se, então, de uma lei que, apesar de significativa pelos avanços apresentados em relação ao texto anterior, não mostrou sua cara dentro dos estabelecimentos escolares[76].

Esse é, pois, o panorama legal e o discurso oficial do Novo Ensino Médio.

---

aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

[76] A análise da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, em substituição ao Decreto 2.208/97, é de que não há dúvida quanto aos avanços do novo texto. Porém, mantém algumas reservas sobre sua implementação. A preocupação maior é com relação à gratuidade da oferta. Diz o texto: "*A presente proposta de regulamentação poderá ter possibilidade de êxito se implantada pelas escolas técnicas federais e, quando não organizadas com etapas de terminalidade, nos centros de educação profissionais da rede estadual, o que, no entanto, da forma como está redigida, não garante a gratuidade*" (VANELLI, s/d).

SEGUNDA PARTE – Centralidade do trabalho e crise do emprego

2.1 Mudanças no mundo do trabalho

O fim da sociedade do trabalho vem sendo anunciado insistentemente por vários teóricos que estudam as relações sociais na contemporaneidade. A chamada terceira revolução industrial, vista por muitos como oriunda do desenvolvimento inigualável da microeletrônica e da robótica, com seu respectivo uso no processo de produção, possibilitando a automação quase completa de setores extensos da grande indústria, aponta a possibilidade de essa discussão ser menos estéril do que de soslaio pode parecer. Somado a isso, o ohnismo[77], como um conjunto de inovações organizacionais aplicadas à produção, comparada em importância ao que o taylor-fordismo fez na segunda revolução industrial[78], vem endossar a tese de profundas transformações no campo produtivo (CORIAT, 1999).

Em nível de organização comercial do planeta, a formação de blocos econômicos mundiais e a financeirização e internacionalização do capital na chamada mundialização (CHESNAIS, 1996) ou globalização (BAUMAN, 1999) dão sua contribuição para a embaçadela que parece atingir a todos, levando a falsa impressão de que estamos vivendo num presente contínuo, induzindo a percepção de que o contemporâneo, inclusive, não responde à rapidez e fugacidade do tempo que é vivido. Por sua vez, o Estado, com seus dirigentes sensíveis demais aos interesses do capital, longe de tentar desvendar o que acontece no mundo do trabalho e suas conseqüências nefastas à classe trabalhadora, que é majoritária numericamente na sociedade, dá sua contribuição para aprofundar o estado de espírito de final de Era, propiciando as reformas trabalhistas, sindicais, universitárias, entre outras, para

[77] O termo ohnismo vem do mentor do modelo, Taichiro Ohno, engenheiro-chefe da Toyota, que empreendeu uma reengenharia no modo de produzir mercadorias, para superar a crise da empresa capitalista japonesa e aumentar a produção, aproveitando o máximo da capacidade produtiva dos trabalhadores. O primeiro é a autonomação e a auto-ativação, que provocam, de um lado, a desespecialização e a polivalência operária e, de outro, a intensificação do trabalho, que constituem as duas faces de um mesmo e único movimento; e o segundo são o *just-in-time* e o método *kanban* que visam eliminar os estoques e aumentar o controle de qualidade, diminuindo o desperdício e operar por demanda. (Ver CORIAT, 1999).

[78] Considerando que a primeira revolução industrial se deu com a invenção da máquina à vapor.

desobrigá-lo, enxugando a participação estatal na vida da sociedade e deixando que o mercado regule as relações sociais[79].

Como se pode ver, a questão não surge do nada nem se produz por maldosos intelectuais pró-capitalistas que desejam que todos fiquem reféns da gana acumulativa do capital, apesar de essa gana acumulativa ter um papel central em parte dos teóricos que vêem a questão como catástrofe. De um lado, essas transformações no campo produtivo, que assolam a sociedade contemporânea, desde a década de 70, ferem de morte a noção fordista de organização capitalista, tendo conseqüências maiúsculas no campo econômico e social. É esse o lastro real da crise. De outro, a produção de discurso limiar ou de fim dos tempos cumpre um papel ideológico importante na justificação de ações que, por sua vez, tornam os discursos válidos e transformam o desejo de crise em crise. Dito de outra forma, o discurso sobre a crise valida a própria crise. Em síntese, pode-se adiantar que, se algumas proposições são fatos, outras são interpretações parciais, interessadas em homogeneizar o quadro, justificar políticas e forjar um novo, que mantenha a (velha) estrutura capitalista hegemônica.

Aproveitando-se de alguns desses fatos, como catástrofe ou como redenção ou, às vezes, como os dois ao mesmo tempo, o fim da centralidade do trabalho na vida humana tornou-se discurso fácil, repetido à exaustão em painéis, encontros, colóquios, seminários acadêmicos, eventos governamentais que traçam as políticas públicas (de saúde, de educação, de infra-estrutura, de ação social, de emprego) e até na grande imprensa, numa mistura sensacionalista e conformista do tipo "*salve-se no primeiro emprego que encontrar*", ressuscitando a máxima do "*qualquer emprego é melhor do que nenhum*[80]*"* ou, no caso de não encontrá-lo, *agarra-se em algo que o mantenha vivo*. E haja exemplos de superação nos telejornais e nos programas tipo *pequenas empresas, grandes negócios*.

O quadro fica muito propício para que os pensadores neoliberais, principalmente os economistas atrelados ao capital e os sociólogos devedores do Estado, que favorece a manutenção de um status quo inalcançável à maior parte dos outros trabalhadores, encontrem terreno fértil para plantar o desespero na maioria da população, que necessita do trabalho

[79] Como exemplo de reforma como adaptação ao livre mercado: o presidente da Fiesp, Paulo Skaf diz se referindo a Reforma sindical: "*quando falamos em reforma, estamos querendo dizer menos Estado, mais mercado; menos intervenção, mais livre negociação. O que queremos com a reforma é menos intervenção do Estado*". Jornal Nacional 16/03/2005.

[80] Frase atribuída a Bill Clinton em 1998.

como única forma de tirar seu sustento, levando-a a que aceite mais passivamente sua sina de explorado e vilipendiado do capital.

Mas, por bem, nem só de pensadores neoliberais vive a crítica ao trabalho. Não é regra geral o postulado acima. Nem todos os teóricos que fazem da crítica ao trabalho sua barricada estão a serviço da reprodução do capitalismo. Na verdade, essa discussão pretende passar ao largo de tais teóricos. A discussão quer pautar-se no campo da esquerda, com os teóricos marxistas (revisionistas, na busca, muitas vezes necessária, de transcender Marx), que foram tomando gosto pela crítica ao trabalho como ontológico do ser social, vencidos pela angústia da busca pela superação do trabalho, enquanto exploração e/ou pelo marasmo fantasmagórico do contemporâneo transvertido nos fatos já mencionados.

Admitir, então, como largada da discussão, algumas das constatações como fato não significa dizer que não possam ser precipitadas/equivocadas algumas conclusões a que chegaram os inimigos do trabalho[81]. Incorporando várias nuances do contexto apontado, eles, grosso modo, atacam o trabalho em duas vertentes: 1. como única forma de produzir bens, consideram que a automação está prestes a se expandir a um nível absoluto, tornando a força de trabalho humana desnecessária ao próprio sistema capitalista; 2. de passagem, questionam o trabalho enquanto categoria ontológica. Em outras palavras, a crítica à centralidade do trabalho ultrapassa a crítica ao caráter de trabalho assalariado (emprego), forma como o trabalho se apresenta no sistema capitalista, isto é, a crítica chega à categoria trabalho, questionando seu sentido ontológico, como defendeu Marx.

Porém, em princípio, nota-se certa confusão na definição da categoria trabalho. Propositadamente, buscando confundir e/ou não enfrentar algumas questões que a empreitada exige, ou, simplesmente, por negligência teórica, nem sempre se estabelece de qual trabalho (ou relações de trabalho) se está falando, em qual sentido e em qual época histórica está pautada a crítica. Às vezes o trabalho é pego no geral, às vezes, é simplesmente a relação de emprego que é criticada.

Diante do que já foi exposto, com efeito, dois pontos básicos devem ser levados em consideração: primeiro, reafirmar o trabalho enquanto categoria ontológica; segundo,

[81] Apesar de, à primeira vista, parecer um termo pejorativo, é assim que se autodenomina o grupo Krisis.

perceber os limites da crítica à superação do trabalho abstrato, pontuando suas contradições e suas conseqüências na luta pela superação do capitalismo.

Como ponto de partida, convém se ver que a crítica à centralidade do trabalho não é uma novidade recente. Apesar de não haver fôlego nesse momento para uma busca arqueológica das bases históricas do objeto estudado, vale dar uma passada histórica por algumas teorias que denunciam o trabalho, anunciam sua morte e apontam para a catástrofe ou para o paraíso.

A primeira delas – escolhida por sua posição histórica privilegiada, tanto pela época como por ter saído do quintal de Marx – surgida num momento de grande efervescência da classe trabalhadora, no final do século XIX, volta e meia, é relembrada, renovada, reaplicada ao sabor das tensões sociais do presente. A segunda tem como pano de fundo o maio de 68 francês e sua anarco-rebeldia contra o capitalismo. As outras duas já saem do contexto das *profundas transformações no mundo do trabalho* que, apesar de suas particularidades, são as que mais influenciam a discussão contemporânea.

Sendo assim, a discussão tem como itinerário inicial o século XIX estendendo-se até o final do século XX. A escolha, pessoal e arriscada, como toda escolha, planea construir relações entre o tempo e a crítica, fugindo das tentações anacrônicas de relacionar imediatamente uma coisa à outra, mas buscando sentidos entre as diferentes construções da crítica ao trabalho.

2.2 Do Direito à preguiça ao manifesto contra o trabalho

Em 1880, Paul Lafargue, militante comunista da Primeira Internacional[82] e fundador, juntamente com Engels, da Segunda Internacional[83], edita o texto, polêmico para a época, *O direito à preguiça*. Com uma escrita que agradou mais a anarquistas do que aos

[82] A I Internacional aqui referida é a que foi fundada em 1864, com a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), integrada por organizações operárias de diversos países europeus. O mentor e principal líder da AIT era Karl Marx. A repressão e as crescentes divergências internas enfraqueceram a organização, que acabou sendo extinta em 1876 (HOBSBAWM, 1981).

[83] A II Internacional foi fundada como Internacional dos Trabalhadores em 1889, em Paris. Sua direção seguia a doutrina marxista, mas se encontravam presentes em seu interior diferentes correntes do movimento operário. Até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, a luta contra a guerra foi uma das principais bandeiras da Internacional. Com o desenrolar do conflito, entretanto, as divergências vieram à tona e terminaram por enfraquecer a unidade da associação (Idem).

comunistas, LAFARGUE[84] assume a batalha contra o trabalho deplorável oriundo da revolução industrial.

> Uma estranha loucura se apossou das classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Esta loucura arrasta consigo misérias individuais e sociais que há dois séculos torturam a triste humanidade. Esta loucura é o amor ao trabalho, à paixão moribunda do trabalho, levado até ao esgotamento das forças vitais do indivíduo e da sua progenitora. Em vez de reagir contra esta aberração mental, os padres, os economistas, os moralistas sacrossantificaram o trabalho. Homens cegos e limitados quiseram ser mais sábios do que o seu Deus; homens fracos e desprezíveis quiseram reabilitar aquilo que o seu Deus amaldiçoara. Eu, que não confesso ser cristão, economista e moralista, recuso admitir os seus juízos como os do seu Deus; recuso admitir os sermões da sua moral religiosa, econômica, livre-pensadora, face às terríveis conseqüências do trabalho na sociedade capitalista (LAFARGUE, 1996, p.6).

O Direito à Preguiça, que parece representar bem a mestiçagem anarco-comunista de seu autor, obteve uma rápida popularidade, sendo traduzido para quase todas as línguas européias. Ele vê que a classe trabalhadora tem um apreço imensurável pelo trabalho, um apego que ultrapassa a busca pela sobrevivência. A ideologia burguesa que, para tornar-se hegemônica, usa a influência decisiva das religiões, tomou de assalto os ideais libertários inerentes ao proletariado, tornando-o escravo daquilo que deveria ser seu instrumento de libertação.

> Na sociedade capitalista, o trabalho é a causa de toda a degenerescência intelectual, de toda a deformação orgânica. Comparem o puro-sangue das cavalariças de Rothschild, servido por uma criadagem de bímanos, com a pesada besta das quintas normandas que lavra a terra, carrega o estrume, que põe no celeiro a colheita dos cereais. Olhem para o nobre selvagem, que os missionários do comércio e os comerciantes da religião ainda não corromperam com o cristianismo, com a sífilis e o dogma do trabalho, e olhem em seguida para os nossos miseráveis criados de máquinas (idem, p.7).

[84] Paul Lafargue nasceu em Santiago de Cuba, em 1842 e, aos dez anos, transferiu-se para a França com sua família. Cursou medicina em Paris, onde iniciou sua militância política influenciado por Proudhone Bakunin. Expulso da universidade, buscou terminar os estudos na Inglaterra. Em Londres, conhece Laura Marx, filha de Karl Marx. Casa-se e, sob a influência do sogro, começa sua trajetória comunista sem esquecer suas raízes anarquistas.

A crítica de Lafargue, pouco menos de um século depois da revolução burguesa na França e no auge da revolução industrial inglesa, vem num momento em que o proletariado industrial é tido como indispensável para o funcionamento da sociedade capitalista. *O Direito à Preguiça* surge num período em que a própria classe trabalhadora européia vinha de um acúmulo histórico de auto-valorização, de organização e de luta, como por exemplo, o ludismo[85] e o cartismo[86]. Na luta, os trabalhadores conseguiram impor várias derrotas aos industriais burgueses, arrancando deles conquistas significativas, ultrapassando os momentos terríveis de exploração do século XVIII e início do século XIX. A diminuição da penúria da classe trabalhadora, pelo menos na Europa, com várias conquistas consideradas históricas – como a jornada diária de trabalho nas fábricas, reduzida para 10 horas (1847), a proteção ao trabalho infantil (1833) e ao trabalho feminino (1842), o direito à organização sindical (1846). Tudo isso, oriundo da mobilização e da luta dos trabalhadores, dava a prova da força organizativa e a impressão de que a classe operária caminhava realmente para dominar estruturalmente a sociedade e derrotar a burguesia.

É claro que o reconhecimento da importância do proletariado para aquela sociedade não eliminava a exploração e que as conquistas não eliminavam as terríveis condições que a classe trabalhadora ainda tinha que suportar para tirar seu sustento, ao mesmo tempo em que enchia os bolsos burgueses de seus patrões. Porém, na mesma medida que reafirmava a exploração, apontava, como via Marx, que ali estava a classe que poderia realizar a tarefa histórica de emancipar a si mesma e a toda a humanidade do jugo do capital. É diante de tal contexto que a crítica ao trabalho desagradou em cheio a Marx, porquanto expressava um forte conteúdo anarquista, a que rapidamente pode ser atribuída a influência que Proudhon[87] e Bakunin[88] exerciam sobre seu autor, e reduz o trabalho à simples relação

[85] O termo ludismo reporta-se ao movimento social organizado contra a tecnologia, no século XIX, entre 1811 e 1816, na Inglaterra. Essas manifestações eram, usualmente, agressivas e violentas, objetivando a destruição de maquinaria têxtil.
[86] Movimento político reformista na Inglaterra de grande significação, entre 1833 e 1848, a cujo programa (Carta do Povo) são creditadas várias das conquistas do movimento operário na época.
[87] Pierre-Jouseph Proudhon, filósofo anarquista francês, nasceu em 15 de Janeiro de 1809, em Besançon, na França, e morreu em 19 de Janeiro de 1865 em Paris. Ver COSTA, Caio Túlio (1980).
[88] Mikhail Aleksandrovitch Bakunin, filósofo anarquista russo, nasceu no dia 30 de maio de 1814, na cidade de Premukhimo, província de Tver; faleceu em 1 de julho de 1876, em Berna, na Suíça (Idem).

capitalista de produção, desprezando seu caráter ontológico, fundamental ao pensamento marxista.

Quase cem anos depois, Raoul Vaneigem[89], militante da Internacional Situacionista[90], publica *A decadência do trabalho* (1967), levantando questão semelhante à de Lafargue:

> Em uma sociedade industrial, que confunde trabalho e produtividade, a necessidade de produzir sempre foi antagonista do desejo de criar. O que resta de centelha humana, de criatividade possível, em um ser privado do sono às seis horas a cada manhã, que se equilibra nos trens suburbanos, ensurdecido pelo ruído das máquinas, lixiviado[91], cozido a vapor pelas cadências, os gestos privados de sentido, o controle estatístico, e jogado ao fim do dia nos saguões das estações, catedrais de partida para o inferno das semanas e o ínfimo paraíso dos finais de semana, onde a multidão comunga a fadiga e o embrutecimento? Da adolescência à aposentadoria, nos ciclos de vinte e quatro horas, ouve-se o uniforme estilhaçar de vidraças: rachadura da repetição mecânica, rachadura do tempo-é-dinheiro, rachadura da submissão aos chefes, rachadura do tédio, rachadura da fadiga (VANEIGEM, 1967, mimeo).

O período de escrita do texto é o mesmo de expansão pós-guerra da indústria européia que, mesmo tutelado pelos EUA, devido aos investimentos do Plano Marshall, iniciava uma recuperação rápida. O texto de Vaneigem, então, é influenciado, decididamente, pelo fim da segunda guerra mundial, pela sua conseqüente repartição do mundo em duas partes, pela guerra fria e pela acentuada influência norte-americana no continente, através da doutrina Truman.

Os movimentos sociais também sentiam a bipolarização. Grande parte dos comunistas e socialistas militantes de partidos de esquerda, sindicatos de trabalhadores ou entidades estudantis aproximavam-se da URSS e respeitavam as decisões do PC soviético como resultado do centralismo stalinista. Como exceção à regra, os situacionistas e, com eles,

---

[89] Raoul Vaneigem nasceu na Bélgica e vive na França desde sua juventude. É considerado o principal teórico dos situacionistas ao lado de Guy Debord, autor de A *sociedade do espetáculo* (DEBÓRD, 2000), uma das críticas mais contundentes à sociedade de consumo.

[90] A Internacional Situacionista (IS) foi fundada em 1957 na Itália, publicou o seu manifesto em 1960 e preconizava uma solução revolucionária para a transformação da sociedade. A IS tem a reputação de escândalo e subversão. Suas teorias políticas, tornadas populares pelo rock punk, eram uma mescla de marxismo e anarquismo (JAPPE, 1999).

[91] Vem do termo lixívia, que é uma solução de carbonato de sódio ou de potássio, usada para lavagem de tecido, remoção de tinta e aplicada nas indústrias têxteis (AURÉLIO, 2005).

Vernageim, criticavam tanto o socialismo estatal desenvolvido pela URSS e os partidos comunistas, com suas centrais sindicais sovietizadas, quanto o capitalismo industrializado, pois ambos exigiam a produtividade como lema último: mais trabalho para a salvação das liberdades coletivas.

A denúncia era, então, cabal:

> Da força viva esmigalhada brutalmente ao rasgo escancarado da velhice, a vida se racha por todos os lados sob os golpes do trabalho forçado. Jamais uma civilização atingiu tal grau de desprezo pela vida; afogada no desgosto, jamais uma geração experimentou tal raiva de viver. Aqueles que matamos lentamente nos matadouros mecanizados do trabalho são os mesmos que discutem, cantam, bebem, dançam, beijam, ocupam as ruas, pegam em armas, criam uma nova poesia. Já está se formando a frente contra o trabalho forçado; os gestos de recusa já modelam a consciência futura. Todo apelo à produtividade é, sob as condições desejadas pelo capitalismo e pela economia sovietizada, um apelo à escravidão (idem).

Os escritos de Vaneigem serviram de inspiração para as palavras de ordem que infestaram os muros parisienses nas manifestações estudantis ocorridas na França, em 1968. O ínfimo movimento contra os currículos escolares e a estrutura acadêmica conservadora, que se iniciou com a ocupação estudantil da Universidade de Nanterre (oeste de Paris), em 23 de março, acabou como um dos movimentos libertários mais importantes do século passado. Reprimido violentamente pela polícia, o movimento ganha a dimensão de revolta popular, com a adesão de professores universitários e trabalhadores, principalmente da fábrica Renault, desencadeando um crescente movimento de contestação política contra o governo do general Charles de Gaulle, espalhando-se por outros países da Europa, chegando até ao México, à Argentina, ao Brasil e ao Chile. O maio francês, como o movimento ficou conhecido, em seus slogans libertários, como o *É proibido proibir*, O *poder está nas ruas* e *A imaginação no poder,* atribuídos em grande parte aos situacionistas e, principalmente, a Vaneigem, explicita a influência anarquista contra, também, o comunismo soviético degenerado, que tomou conta de vários sindicatos[92].

[92] Ver SOLIDARITY: Maio de 68, disponível em www.baderna.org/maiode68, acessado em 12/04/2005.

Um pouco mais de uma década depois, em *Adeus ao Proletariado*, obra de 1980, André Gorz[93], austríaco radicado na França, afirma a superação da sociedade do trabalho e da classe trabalhadora.

> A abolição do trabalho é um processo em curso e que parece acelerar-se. Para cada um dos três principais países industrializados da Europa Ocidental, institutos independentes de previsão econômica estimaram que a automatização irá suprimir, no espaço de dez anos, entre quatro e cinco milhões de empregos, a menos que haja uma revisão profunda da duração do trabalho, das finalidades da atividade e de sua natureza. Keynes está morto: no contexto da crise e da revolução tecnológica atuais, é rigorosamente impossível restabelecer o pleno emprego por um crescimento econômico quantitativo (GORZ, 1987, p.11).

Para Gorz, então, o crescente uso da tecnologia na produção, o incremento cada vez maior de máquinas automáticas, oriundas da terceira revolução tecnológica, teria transformado o chão das fábricas em espaço não mais dominado pelo trabalhador manual, fazendo cair consideravelmente a quantidade de trabalhadores necessários à produção de bens. Gorz chama a atenção para a diferença dessas tecnologias em relação àquelas que proporcionaram o surgimento da revolução industrial. A revolução informacional é, ao mesmo tempo, poupadora de trabalho, de tempo de produção e maximizadora da produtividade. E isso faz toda a diferença, quando são apropriadas unilateralmente pelo capital.

Com o fim da sociedade do pleno emprego, Gorz propõe, ao invés de lamentar as chances e oportunidades perdidas, aproveitar-se das chances não realizadas. Para os que hoje dependem do trabalho para sobreviver, ele vislumbra um outro mundo sem trabalho e com tempo livre – uma sociedade pautada no ócio e no prazer.

> A sociedade do tempo liberado se esboça apenas nos interstícios e como contraponto da sociedade presente: baseia-se no princípio de 'trabalhar menos para todos trabalharem e ter mais atividade por conta própria'. Dito de outra maneira, o trabalho socialmente útil, distribuído entre todos os que desejam trabalhar, deixa de ser a ocupação exclusiva

[93] Gerhard Horst, ou André Gorz, nasceu em 1923 e vive atualmente perto de Paris. Militante político de esquerda, sempre recebeu a alcunha de marxista, fato que tornou sua crítica bem mais visível no meio acadêmico. Jornalista por profissão, é reconhecido também como filósofo e sociólogo. O tema do trabalho sempre tem sido uma constante na sua produção teórica, com uma postura revisionista e de negação das bases filosóficas e históricas do marxismo.

> ou principal de cada um: a ocupação principal pode ser uma atividade ou um conjunto de atividades autodeterminadas, levadas a efeito não por dinheiro, mas em razão do interesse, do prazer ou da vantagem que nela se possa encontrar (GORZ, 1987, p.12).

Assim, um Gorz otimista anuncia a sociedade do futuro, liberta da alienação do trabalho da era fordista, abrindo caminho para o surgimento de atividades auto-organizadas. Segundo Gorz, a perda da centralidade do trabalho torna-se imperativo para que os indivíduos superem o próprio trabalho e construam um novo tipo de sociedade, galgada no princípio do tempo livre e da afirmação de uma nova sociabilidade.

Maior estadarlhaço no campo da crítica ao trabalho fez o Grupo Krisis, liderado pelo alemão Robert Kurz, ao lançar o *Manifesto contra o trabalho*.

> Um cadáver domina a sociedade – o cadáver do trabalho. Todos os poderes ao redor do globo uniram-se para a defesa deste domínio: o Papa e o Banco Mundial, Tony Blair e Jörg Haider, sindicatos e empresários, ecologistas alemães e socialistas franceses. Todos eles só conhecem um lema: trabalho, trabalho, trabalho! (1999, p.1).

Robert Kurz era uma figura desconhecida, dentro e fora da Alemanha, até 1992, quando do lançamento do seu livro o *Colapso da modernização* (1993), onde tenta mostrar os motivos da derrocada do socialismo no leste europeu. Fora da academia e dos grandes círculos do debate sociológico, Kurz é uma liderança de um grupo de esquerda radical de linha marxista, que busca explicações no campo do trabalho para o declínio do mundo socialista. O sucesso de O *colapso da modernização*, que já traz as bases do *Manifesto contra o trabalho*, conseguiu a proeza de tirar a revista Krisis e seu principal expoente do anonimato para participar das discussões das transformações do mundo contemporâneo que envolve, irremediavelmente, a discussão sobre o mundo do trabalho[94].

Segundo Krisis/Kurz, a sociedade dominada pelo trabalho não passa somente por uma crise passageira, ela alcançou seu limite absoluto. Esse limite, infelizmente, como sugere o autor, não é captado por todos os teóricos ao mesmo tempo, mas pelos poucos iluminados pela razão:

[94] Ver COSTA, Frederico (2001).

> Os que ainda não desaprenderam a pensar reconhecem facilmente que esta postura é infundada, pois a sociedade dominada pelo trabalho não passa por uma simples crise passageira, mas alcançou seu limite absoluto. A produção de riqueza desvincula-se cada vez mais, na seqüência da revolução microeletrônica, do uso de força de trabalho humano – numa escala que há poucas décadas só poderia ser imaginada como ficção científica. Ninguém poderá afirmar seriamente que este processo pode ser freado ou, até mesmo, invertido. A venda da mercadoria força de trabalho será no século XXI tão promissora quanto a venda de carruagens de correio no século XX. Quem, nesta sociedade, não consegue vender sua força de trabalho é considerado "supérfluo" e é jogado no aterro sanitário social (idem, p.4).

Utilizando os mesmos argumentos de GORZ, a desvinculação da produção do uso da força de trabalho humano, devido à automação generalizada no processo produtivo, defende que a sociedade dominada pelo trabalho alcançou seu limite absoluto. Decreta, assim, a irreversibilidade da crise e o fim do papel histórico do movimento operário:

> O movimento clássico dos trabalhadores, que viveu a sua ascensão, somente muito tempo depois do declínio das antigas revoltas sociais, não lutou mais contra a impertinência do trabalho, mas desenvolveu uma verdadeira hiperidentificação com o aparentemente inevitável. Ele só visava a “direitos” e melhoramentos internos à sociedade do trabalho, cujas coerções já tinha amplamente interiorizado (idem, p.47).

O estardalhaço provocado pelo grupo Krisis foi bem maior do que seus precursores. Muito provavelmente porque, no mesmo período, quase que concomitante a ele, Francis Fukuyama lança o que muitos já consideram o maior estelionato teórico do século passado: o fim da história.

Ora, ao defender a vitória do capitalismo sobre outras formas de organização da sociedade pelo viés justamente do fim das lutas de classes, Fukuyama sente-se reconfortado quando um teórico da esquerda, com formação sabidamente marxista, vem – por um outro prisma – contribuir decididamente para apresentar o motor que faltava às suas perspectivas teóricas. O fim da centralidade do trabalho e a abolição do trabalho, enquanto necessário à reprodução do capital, são logo associados à morte também da classe operária. Se não

existissem mais classes antagônicas, não existiriam, também, lutas de classes. A perpetuação do capitalismo liberal e automatizado é uma conclusão lógica na soma das duas teorias.

É esse o quadro histórico que foi selecionado para discutir a centralidade do trabalho: da análise de Lafargue e seu *Tripalium,* que castiga a humanidade em busca da sobrevivência, passando pelos heróicos gritos dos estudantes parisienses no maio de 68, interpretados por Vaneigem até os apocalípticos e deterministas Gorz e Kurz, no medo/desejo de ver a humanidade sucumbir por não ter mais nada a fazer, num mundo onde o trabalho se tornou mesmo uma peça de museu, obsoleto, não mais capaz de responder às demandas sociais pela sobrevivência.

O recorte feito tenta - para além de mostrar a evidente raiz anarquista no enfrentamento do sentido do trabalho na vida humana - apresentar que a questão não é novidade, do ponto de vista da discussão teórica e, se hoje, toma ares de definitiva, deve-se às circunstâncias de um mundo que é transformado rapidamente, atordoando e nebulando a forma como nos justificamos diante dele. Diante desse objetivo, interessa aqui circunstanciar a crítica às teses de André Gorz e de Robert Kurz, por serem as principais figuras do debate contra a centralidade do trabalho em nível internacional e, ainda, pela grande influência que eles têm dos pensadores brasileiros que discutem tal paradigma. Além disso, vale lembrar que ambos se apresentam como pensadores da esquerda socialista, herdeiros do legado de Marx, com a missão de dar continuidade ao pensamento marxista e transcendê-lo, sendo, então, no mínimo, curioso que eles, partindo de Marx, ponham em xeque justamente a categoria que dá suporte a toda elaboração do socialismo científico.

Faz-se, pois, necessário, antes de apreciar os pormenores da crítica, conceituar a categoria que ora se pensa: o *trabalho*. Como foi visto nos autores selecionados, *trabalho* aparece com significados diferentes e, muitas vezes, seu conceito nem chega a ser exatamente cercado. A categoria trabalho precisa então ser definida, devendo essa definição ocorrer dentro dos pressupostos marxistas, já que todos os autores, de uma forma ou de outra, dialogam com os escritos de Marx.

2.3 Trabalho em Marx

Na relação do ser humano com a natureza, da necessidade de tirar dela a sua sobrevivência, é que Marx vai entender o conceito geral de trabalho. É através do trabalho

físico e mental que o homem transforma o mundo (natureza) e a si mesmo. A categoria trabalho, então, está associada à transformação da natureza pela ação humana, numa relação que distingue o homem da natureza (sem excluí-lo dela), ressignificando a própria Natureza.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 1983, p.149).

Nesse sentido, o homem tira da natureza os meios para sua sobrevivência através da ação consciente, numa relação de trocas que transforma a si e à Natureza. Com o trabalho, Natureza e Homem são transformados. A ação humana sobre a natureza, através do trabalho, é também uma ação da Natureza sobre o humano. Essa ação consciente é que distingue a relação que o homem tem com a natureza das que outros seres têm com ela. A consciência da ação é que determina o trabalho como categoria essencialmente humana. Para Marx, a teleologia é que determina a especificidade do trabalho, enquanto atributo consciente da ação humana:

> Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que, já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que

> se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (idem, p.150).

A mente humana já construiu a casa antes da matéria ser transformada através do trabalho, antes de deixar de ser simplesmente natureza para ser objeto construído. O trabalho, como ato consciente, é uma necessidade indispensável à existência física e social do ser humano. O homem, então, constitui-se nessa relação com a Natureza como ser social, diferenciando-se de outras espécies, não somente por suas propriedades biológicas diferenciadas, mas por propriedades sócio-históricas que têm seu fundamento no trabalho. Tentando condensar a idéia, podemos entender a diferença fundamental entre o homem e as outras espécies na intercambialidade entre ele e a natureza, a fim de manter sua vida-espécie na ação teleológica do trabalho.

O trabalho, assim, é atividade primeira dos homens, mediante a qual eles produzem, reproduzem e transformam suas vidas. Nas palavras de Marx e Engels, "*o primeiro facto histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material: trata-se de um facto histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora a fim de manter os homens vivos*" (1976, p.33). O trabalho se configura como um elemento fundante, ontológico, porquanto produz valores de uso para a manutenção da vida, para atender às necessidades elementares do homem enquanto ser vivo.

Para Marx, porém, o trabalho em geral (ou concreto, que produz valor de uso) é um ponto de partida da análise, e nunca, o ponto de chegada, já que sua intenção é entender as relações sociais e superar a dominação capitalista. Tomado como categoria geral e não em sua relação histórica, o trabalho é mera abstração[95]. Ele se manifesta sempre de uma forma determinada, de acordo com as condições históricas e sociais de produção, por isso que, para entender a complexidade das relações sociais de dominação, é necessário seguir a trilha de como o trabalho se apresenta na sociedade capitalista.

[95] Cuidado para não confundir com o abstrato; aqui significa ato de abstrair.

Levando em conta o modo de produção capitalista, percebe-se que o trabalho tem um caráter bem específico. Ele se apresenta como mercadoria, como objeto de troca. O trabalho, na sociedade capitalista, ganha um estatuto diferente, já que sua relação com a natureza não é simplesmente para atender às necessidades humanas, mas à especificidade das relações sociais capitalistas. Para, então, entender o percurso do trabalho geral ou concreto, que produz valor de uso para o trabalho abstrato[96] que produz valor, exige-se que se desvende o trabalho como mercadoria produtora de mais-valia.

A troca entre trabalho e capital é um processo formal, em que o capital se configura como dinheiro, e a força de trabalho assume a forma de mercadoria. O que aí diretamente se vende não é uma mercadoria com que o trabalho se realizou, e sim, o uso da força de trabalho e, portanto, o próprio trabalho, pois o uso dessa força é a ação dela, o trabalho. O trabalho, entendido como mercadoria, ganha o estatuto de força de trabalho na sua relação com os meios de produção a fim de produzir valores de troca. O encontro entre a força de trabalho e os meios de produção adquire o conteúdo histórico especificamente capitalista, cuja condição essencial é a conversão da força de trabalho em mercadoria que, utilizada pelo capitalista que a comprou, produz mercadoria além do que a necessária ao pagamento do contratado com o trabalhador: produz mais valia. Nos dizeres de Marx, citado por TUMOLO[97],

> A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho,

[96] É preciso somente frisar que trabalho concreto e trabalho abstrato não são atividades diferentes, mas sim, a mesma atividade, considerada em seus aspectos diferentes (BOTTOMORE, 2001).
[97] TUMOLO, Paulo Sérgio, *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo*: ensaio de análise crítica, 24ª. Anped, Caxambú, 2001.

> mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (Marx, 1984, p.105,6).

Marx, então, torna patente o segredo da produção do capital, ou do processo de valorização, ao fazer uso da categoria de mais-valia e clarear sua origem: o excedente produzido; a diferença entre o valor produzido pela força de trabalho e o custo de sua manutenção. Na exemplificação de TUMOLO:

> O possuidor do dinheiro, o capitalista, vai ao mercado e compra, de um lado, os meios de produção pelo seu valor e, de outro, a força de trabalho, pagando também seu exato valor. O consumo do valor de uso da força de trabalho, que se efetiva quando esta consome os meios de produção, resulta na criação de uma mercadoria, propriedade do capitalista, que vai vendê-la pelo seu valor. A produção da mais-valia pressupõe o cumprimento do fundamento primordial do mercado, a troca das mercadorias pelo seu valor, quer dizer, a troca igual entre proprietários de mercadorias[98], tendo em vista que, nesta relação de igualdade, a força de trabalho, e somente ela, tem a propriedade de produzir valor e, ademais, valor excedente em relação a seu próprio valor, qual seja, mais-valia[99]. Por meio da troca da mercadoria força de trabalho e da produção da mais-valia, o mistério finalmente foi revelado. O dinheiro se transformou em capital (2001, p. 11).

Nesse sentido, o trabalho deixa de ser mera abstração para se firmar como o processo de valorização do capital, cujo substrato é o trabalho produtivo de capital através da relação mercadoria. Nesse caso, não interessa mais saber a quantidade de trabalho e quem o produziu, apenas o tempo socialmente gasto para produzir a mercadoria a fim de trocá-la por outra, no caso, o dinheiro.

À proporção que se revela como o dinheiro é transformado em capital, através da exploração do trabalho, revela-se também a alienação do trabalhador do seu produto. O

---

[98] "Todas as condições do problema foram resolvidas e, de modo algum, as leis do intercâmbio de mercadorias foram violadas. Trocou-se equivalente por equivalente" (idem:160).

[99] A partir de TUMOLO, constata-se que, a exemplo do tratamento dado a todas as outras, mais-valia é uma categoria que tem precisão e rigor analíticos. Só se pode considerar mais-valia o valor excedente em relação ao valor *real* da força de trabalho, ou seja, o equivalente dos meios de subsistência destinados a suprir todas as necessidades — do estômago à fantasia — do trabalhador e de sua família, o que implica que tenham uma vida normal e digna de acordo com os padrões históricos de uma dada sociedade.

trabalhador, assim, vê seu trabalho estranho a ele, pois já não produz para satisfazer suas necessidades, mas para dar conta de interesses do capitalista que comprou sua força de trabalho. A identificação não é agora mais com o que ele faz ou com o resultado de seu fazer, e sim, com o salário que ele receberá para dar conta de sua sobrevivência. Está então revelado como se dá no capitalismo a alienação do trabalhador do seu trabalho através do trabalho abstrato, aquele que produz valor de troca, que produz mercadoria para o capitalista.

> A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele (MARX, 1983, p.160).

Ao ser obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista, o trabalhador perde sua referência de produtor de coisas úteis a ele e passa a executar tarefas que vão possibilitar a outrem o usufruto. O trabalho não pertence à natureza do trabalhador, mas é condição para que ele sobreviva minimamente; vai gerar riquezas, mas pouco vai poder usufruir delas, pois o salário que ganha pela venda de sua força de trabalho é enormemente menor do que os bens que ele produziu.

O trabalho alienado transforma o homem estranho a si mesmo e ao ambiente onde vive. O homem, alienando-se no seu trabalho, na sua vida genérica, aliena-se também dos outros homens.

> Tal como o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem e 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a *vida da espécie* em uma forma de vida individual. Em primeiro lugar, ele aliena a vida da espécie e a vida individual, e posteriormente transforma a segunda, como uma abstração, em finalidade da primeira, também em sua forma abstrata e alienada (idem, ibidem).

O trabalho é alienado, pois o seu produto pertence ao capitalista, e não, ao seu produtor imediato, o trabalhador. Nisso, ele é percebido como sofrimento para alguns, enquanto suas condições o afastam de si e da natureza, mas é fruto de gozo para aquele que desfruta dos produtos. O trabalho, a partir desse foco, é dispêndio de força de trabalho: o trabalhador apenas se esgota, não se realiza na plenitude de suas capacidades mentais e físicas.

Ele vendeu seu tempo, seu sentimento, sua força, suas aspirações pelo dinheiro e, na posse de algum, pode trocá-lo por qualquer tipo de mercadoria, inclusive pelas que ajudou a produzir. Esse trabalho alienado é um processo de mortificação, em que o homem exerce uma atividade cansativa que não condiz com sua aspiração de indivíduo opinante, ou mesmo de animal, que tem emoções, orgulho, instinto, prioridades físicas. É por isso, como afirma Marx, que o trabalhador só consegue ser livre nas funções animais, como beber, procriar, comer. Porém, nas atividades humanas, vê-se reduzido a animal. Essas funções animais primárias, no entanto, estão implicadas com o sistema social a ponto de perder seu sentido original (TUMOLO, 2001).

Sintetizando, em Marx, são percebidas as diferenças entre o trabalho geral ou concreto e o trabalho abstrato (que produz valor de troca) e a forma alienada como aparece nas relações capitalistas. Disso se pode extrair que a essência do capital, o lucro, é fruto do trabalho alienado. O capitalismo se sustenta em cima da exploração do trabalho, alienando este de seu agente, produzindo mercadorias (valor) e extraindo mais-valia.

A acumulação do capital, com efeito, dá-se, irremediavelmente, pela exploração do trabalhador. Como se vê, caso se faça uma analogia simplista, começa a tomar forma o discurso que percebe o fim da sociedade do trabalho como o fim do capitalismo: sem exploração, sem mais-valia, sem capitalismo; dedução óbvia. A dedução é óbvia, porém só dá conta de responder na aparência. Por isso é necessário ver se, realmente, e em que base o trabalho está sendo superado. Antes de enveredar por esses caminhos em busca da refutação, é preciso responder a uma outra pergunta: Quais as bases teórico-empíricas dos críticos da sociedade do trabalho para estabelecerem a superação do trabalho e do capitalismo como inevitável?

2.4 Concepções e local de fala da crítica ao trabalho

As próximas palavras vêm com o objetivo de tentar responder à última indagação. A resposta começa a se dar embaixo do raciocínio que foi sendo construído: o trabalho é entendido enquanto uma categoria ontológica, pressuposto da atividade humana que, embora não seja possível reduzir todos os atos humanos a atos de trabalho, ele é o constituinte do

humano[100]. Disso resulta afirmar que, independentemente das relações histórico-sociais vigentes, o trabalho permanece como categoria central, como elo entre o homem e a natureza, o homem e a sociedade, o homem e ele mesmo. O fato de ser expropriado no sistema capitalista é que precisa ser tratado como questão[101], que é de devolver o estatuto de libertação da humanidade ao próprio homem. Sem escamotear, o ponto de partida da crítica à perda da centralidade do trabalho pauta-se em considerar, como papel histórico da classe trabalhadora, o ato de tomar para si a liberdade de seu trabalho, de sua produção, para muito além dos apologéticos do fim de sua existência. Afasta-se, assim, ainda só de forma discursiva, qualquer relação mecânica entre a crise do trabalho e o fim do capitalismo.

Ponto de partida já devidamente reafirmado, daqui em diante, na tentativa de esmiuçar os argumentos, o raciocínio pretende direcionar-se àqueles selecionados para coligir os diversos aspectos das teses que vêem o calvário do trabalho. Para não parecer que todos podem ser jogados no mesmo fosso – isso não seria coerente devido aos diversos contextos que os separam – é admitido ter-se optado por trilhar um caminho que pudesse referenciar o discurso atual da crítica ao trabalho de forma genérica sem, no entanto, perder o paralelo com o que se quer defender. Sob um risco presumido, optou-se aqui por discutir quatro obras (e nem são obras totais ou completas), em quatro momentos distintos, que se entrelaçam numa crítica à forma como a sociedade moderna tomou o trabalho como referência sem se pautar nos mesmos elementos para constituir sua base crítica. Fugindo da tentação de cair no folhetim, no desmazelo, até porque para os contra-argumentos foi utilizado o que há de melhor no assunto, tentou-se cercar o tema de forma mais geral, numa discussão de idas e vindas entre o século que se inicia e os dois últimos. Evitaram-se, portanto, o cansaço e a repetição de críticas já construídas, centrando-se no essencial de suas teses, que é o suposto obsoletismo do trabalho (seja ele categoria ontológica ou manutenção da vida) na contemporaneidade.

Vale notar, como foi assinalado acima, que a relação existente entre os críticos selecionados para o debate, não consiste numa complementação entre as idéias dos quatro autores. Há em comum, entre Lafargue, Vaneigem, Gorz e Kurz, a percepção de que o

[100] Para Ivo TONET (2005), o fato de o trabalho ser o ato originário do ser social, não significa que ele esgote a natureza desse ser.
[101] Como também o fora em outras formas de organização social, mas a exploração não era disfarçada através do fetiche da venda e da compra livre da força de trabalho, como acontece no capitalismo.

trabalho domina a vida humana - como tortura, como sofrimento, como um deus ou como um defunto – todos querem superá-lo ou já acreditam em sua superação.

Lafargue e Vaneigem são, de vez em quando, citados como os mais corajosos, se não como precursores, críticos do trabalho. Autoria à parte, cada um deles representa um momento histórico específico do desenvolvimento das forças produtivas, das idéias de libertação dos trabalhadores e das mobilizações políticas que poderiam levar à emancipação, como foi visto em suas apresentações. Deles, então, deve-se extrair o contexto específico de um tempo quando o apelo ao ócio era corajoso e justificado pelo clima de extrema exploração. Ademais, como não poderia deixar de ser, possibilita precisar a forte influência anarquista, menos para rechaçá-los e mais para dar o crédito, apontando as raízes ideológicas que ainda hoje tomam conta do debate sobre o trabalho.

Paul Lafargue não foi nenhum anarquista militante. Mas seu estágio na França com Proudhon foi suficiente para assimilar algumas categorias anárquicas que desafiavam, inclusive, sua relação com o sogro Karl Marx. Para Lafargue, o século XIX ficou conhecido como o século do trabalho, da dor, da miséria e da corrupção, quando o labor era utilizado como correção, como punição para não permitir que houvesse tempo para atividades perigosas à alma e ao corpo: "*as oficinas modernas tornaram-se casas ideais de correção onde os trabalhos eram forçados, durante 12 e 14 horas, não só aos homens, como também às mulheres e às crianças*" (p.4). A despeito disso, é possível imaginar a dificuldade de estabelecer uma crítica à centralidade do trabalho, em um período em que as condições técnicas não possibilitavam, nem mesmo abstratamente, outra forma de produção de bens. Junto a isso, ainda era necessário considerar um movimento operário em franco fortalecimento, dando conta de que muitos dos males poderiam ser resolvidos no âmbito do embate direto com a classe dominante.

O contexto não favorecia a crítica. Mesmo assim, é preciso reconhecer que Lafargue buscou uma conjunção de fatores, parte anarquista, parte comunista, para fazer uma crítica sagaz ao sistema de produção da época e às condições de trabalho. Tal reconhecimento, no entanto, não o exime de receber a crítica pela confusão entre a libertação do trabalho alienado e a ilusão de uma vida sem trabalho. Faltou clarear o que o autor entende por trabalho, já que ele escreve num momento em que a classe trabalhadora, em ascensão, busca um significado de seu fazer diante dos enfrentamentos políticos contra os proprietários e

porque, nos bastidores dos movimentos organizados, anarquistas e comunistas travam uma luta fratricida pelo domínio das categorias conceituais, que era, ao mesmo tempo, uma luta pela direção política dos trabalhadores e pelos seus organismos representativos[102].

Porém, mesmo reconhecendo todos os males que o trabalho alienado causou ao trabalhador naquele período histórico, na maioria dos casos, uma situação bem pior do que a encontrada hoje nas grandes fábricas, não parece realista insistir que basta ao trabalhador largar o seu ofício para que a exploração tenha seu fim. Não adianta olhar para uma parede e fazer de conta que ela não está ali, pois abstrair não basta. É preciso pôr a parede abaixo. A classe trabalhadora continua a ser a melhor ferramenta para derrubar as paredes que impossibilitam o gozo de plena liberdade à maior parte da humanidade.

Do mesmo problema sofre o Grupo Krisis. O *manifesto contra o trabalho*, de Kurz, um século e meio depois, busca também uma conjunção de fatores, com a diferença de que, com Lafargue, a circunstância dava-se de forma mais convincente, mais visível, para defender que

> a afirmação de que o trabalho seria uma necessidade eterna, imposta ao homem pela natureza, tornou-se, na crise da sociedade do trabalho, ridícula. Há séculos está sendo pregado que o deus-trabalho precisaria ser adorado porque as necessidades não poderiam ser satisfeitas sozinhas, isto é, sem o suor da contribuição humana (KRISIS, 1999, p. 6).

Parece uma continuação de O *direito à preguiça*. O que faltava lá, o desenvolvimento das forças produtivas a um nível de completa automação, é banalmente encontrado pelo Krisis. Trabalho nesse estágio de desenvolvimento só mesmo como castigo original, coisa de deus e do diabo. Ademais, mostra, seja pela construção esnobada da escrita ou pelo conteúdo fúnebre, a influência que O *manifesto contra o trabalho* recebeu dos escritos do século XIX:

> O novo fanatismo do trabalho, com o qual esta sociedade reage à morte de seu deus, é a continuação lógica e a etapa final de uma longa

[102] Ver a disputa entre Marx e Proudhon na I Internacional em www.pstu.org.br/cont/%7BBE47E89C-B08F-4DD4-991A-E4497EC8DAB3%7D2005set_internacional.doc (acessado em 27de/09/2006). Para aprofundar, do ponto de vista marxista, ver MARX, Karl. Miséria da filosofia. S. Paulo, Global, 1989. Do ponto de anarquista, ver PROUDHON, Joseph Pierre. Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria. São Paulo: Ícone, 2003.

> história. Desde os dias da Reforma, todas as forças basilares da modernização ocidental pregaram a santidade do trabalho. Principalmente durante os últimos 150 anos, todas as teorias sociais e correntes políticas estavam possuídas, por assim dizer, pela idéia do trabalho. Socialistas e conservadores, democratas e fascistas combateram até a última gota de sangue, mas, apesar de toda a animosidade, sempre levaram, em conjunto, sacrifícios ao altar do deus-trabalho (idem, p.7).

Um ponto de encontro que parece inusitado entre os dois escritos é a ausência também, em O *Manifesto,* da definição precisa da categoria trabalho. Como mostra COSTA (2001a), em um momento, Kurz parece identificar sua crítica ao trabalho abstrato, noutro, ao trabalho concreto, produtor de valores de uso e fundamento da sociabilidade humana. O *Manifesto* vai apontar que "*trabalho não é, de modo algum, idêntico ao fato de que os homens transformam a natureza e se relacionam através de suas atividades*" (p. 6). No caso, pelo menos na leitura de Marx sobre trabalho, é preciso dizer que sim: ela é uma relação entre o homem e a natureza, que modifica a natureza e o próprio homem; o trabalho é, pois, constitutivo do humano.

Vaneigem – chamado ao debate para acudir à crise conceitual ora instalada – é o que melhor situa a categoria de proletariados como sujeitos, pondo em suas mãos a luta contra a exploração como bandeira dos próprios trabalhadores, colocando a possibilidade de as conquistas tecnológicas serem socializadas.

> A farsa se esgotou; não há mais nada a perder, nem mesmo uma ilusão. A organização do trabalho e a organização do lazer resguardam as tesouras castradoras encarregadas de melhorar a raça dos cães submissos. Veremos qualquer dia os grevistas reivindicando a automação e a semana de dez horas, escolherem, como forma de greve, fazer amor nas fábricas, nos escritórios e nos centros culturais? Somente se inquietariam e se espantariam os planejadores, os gerentes, os dirigentes sindicais e os sociólogos. Com razão, talvez. Afinal, é a pele deles que está em jogo (1967, p.4).

A decadência do trabalho, é preciso anotar isso, é escrito já na condição de deslumbramento (entendido como ofuscação e como fascinação) frente à tecnologia, mas, claro, não tinha ainda as certezas da microeletrônica e da robótica atual. Mesmo assim, pode-se crer, pela assertiva acima, que Vaneigem pensa ser possível a socialização do trabalho e dos

bens produzidos por ele, porém, sem a ilusão de que a técnica, por sua própria condição, vai propiciar isso. Apesar de a construção apontar para a crítica da centralidade do trabalho, com os mesmos arroubos libertários de Lafargue e Kurz, Vaneigem muda o tom no chamado a um agente histórico como mentor da transformação: a classe trabalhadora. Como ele não assassinou o proletariado, como ele não decretou a sua morte, o chamado não fica parecendo, como em KURZ, uma provocação. Essa é uma grande diferença entre os dois escritos. Em Vaneigem, a parede será derrubada pelos trabalhadores em luta contra o capital.

Porém, o que não poderá acudir, pois padece do mesmo desleixo teórico dos dois autores já vistos, é a definição da categoria trabalho, a qual passa ao largo das preocupações de Raoul Vaneigem. A mais, não se pode esquecer o local da escrita, a França (não a já França das barricadas, mas a sempre anarquista, boêmia e intelectual, França), pré-revoltada, calada e apática, onde ninguém poderia imaginar que pudesse se desencadear qualquer movimento de grandes proporções. Admitir a influência das idéias de *A decadência do trabalho*, nos acontecimentos de maio de 68, como aqui é feito sem nenhuma hesitação, é aceitar que tais idéias, textos e pensamentos já estavam circulando entre a juventude, os intelectuais e os trabalhadores franceses, bem antes do movimento tomar as ruas de assalto e aterrorizar a classe dominante francesa e mundial. Quer dizer, é admitir que a crítica à centralidade do trabalho, elaborada por Vaneigem, por não esquecer a necessidade de atores romperem com o processo de dominação de uma classe sobre outra, tinha uma representatividade substantiva na vanguarda francesa, coisa que não parece acontecer com outras perspectivas teóricas de fim do trabalho.

Uma outra análise entre o pensamento de Kurz e Vaneigem aproxima também André Gorz. Uma contundente crítica ao stalinismo soviético, que atingia por tabela as organizações comunistas européias fiéis a Moscou, foi elaborada pelos *situacionistas* que, igualmente, teve reflexos nas palavras de ordens da juventude rebelde francesa. A crítica denunciava a URSS como um Estado burocratizado, contra-revolucionário e que cometia tantas atrocidades contra os trabalhadores quanto os países capitalistas. Ora, Gorz e Kurz, não por coincidência, e este último já sob a certeza da queda do muro de Berlim, expõem, em suas obras principais, uma releitura das condições de superação das classes a partir da derrocada do socialismo real: *O Colapso da Modernização,* de KURZ, tem como subtítulo *A derrocada do*

socialismo, e o *Adeus ao Proletariado,* de GORZ, tem, como subtítulo *para além do socialismo*.

A sugestão do encontro entre os três é evidente: a crítica à centralidade do trabalho vai seguindo, não de forma tranqüila e linear, os passos da crise de paradigmas que a derrota do chamado socialismo real vem eternizar. Com o fim do socialismo, desvirtuado pela burocratização soviética, chinesa e cubana, decretou-se como inevitável a morte não só do comunismo, mas do trabalho e da luta de classes, pois que estavam claros para seus críticos dois pontos centrais: 1. Que não havia mais porque lutar, diante do fracasso da experiência operária em vários países, e 2. tampouco, teria quem lutar, já que a classe trabalhadora estava terminantemente desfalcada, esperando pelo seu total desaparecimento. É a junção da desesperança trazida pela desilusão com o socialismo real e o determinismo tecnológico: de um lado, a morte do materialismo histórico pela machadinha de Stalin; de outro, o aniquilamento da classe trabalhadora pelas novas e autônomas tecnologias.

Mas da morte, nasce a vida. Gorz vê a agonia da lógica do capital através da R*evolução Autônoma das Forças Produtivas*. O capitalismo, então abolido, sem luta política, simplesmente seria ultrapassado pela revolução microeletrônica. Entraríamos na *sociedade do tempo livre* não mais com o proletariado como sujeito (este não mais existe), mas como conseqüência de um novo modelo de produção de bens.

A vida, para Gorz, era, agora, responsabilidade das novas tecnologias, gerando uma sociedade do bem-estar, do ócio e da igualdade: *o socialismo da técnica*. É o determinismo na elaboração da *Revolução Autônoma das Forças Produtivas*. Como expõe SECCO (1995), o dogma de que o industrialismo criaria automaticamente a sociedade livre é tão velho que remonta a Sismondi[103] e aos socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier e Owen, com a seguinte ressalva: "*tratava-se de uma ideologia progressiva, correspondente ao período de objetivação do trabalho assalariado como categoria histórica; hoje, trata-se de uma expressão da decadência ideológica do stalinismo, do eurocomunismo e da social-democracia dominantes na esquerda*" (p.16). Ontem, como Lafargue e Vaneigem podem dar conta, tratava-se de uma bandeira de luta assumida, muitas vezes, pela própria classe trabalhadora,

[103] Jean Charles Leonard Simonde de Sismondi (1773-1842), historiador e economista suíço. No início de sua carreira, Sismondi era um seguidor de Adam Smith, mas, depois de alguns estudos, passou a se preocupar com os pobres no sistema do capitalismo desenfreado.

que estava diante de uma situação de extrema exploração, e donde a técnica vinha para aumentar a exploração sobre os empregados. Hoje, tal crise significa uma decomposição ideológica e é vivida pelos intelectuais como se fosse uma decomposição social automática e inescapável de um novo sujeito histórico, no caso, a revolução tecnológica.

Kurz se diferencia do otimismo de Gorz nas análises de onde se dará a crise do trabalho. Ele prenuncia um cataclisma social com a intensificação do fenômeno do desemprego estrutural podendo levar, antes, à barbárie, que ao socialismo, até porque sua percepção de socialismo ficou bastante comprometida com a derrocada dos regimes do leste europeu que é, para ele, socialismo de caserna. É o fim do sistema capitalista, da civilização moderna e de todo ato que, venha de onde vier, só fará paliativos defronte do inevitável. A hoje ínfima classe trabalhadora deve, diante disso, renegar o trabalho, a política, os partidos, os sindicatos e tudo que lembra a modernidade.

Apesar do caos, Kurz ainda vislumbra uma possibilidade de saída da crise. Ele remete à superação da razão iluminista pela razão sensível. O que está nascendo depende, menos, das lutas e posições da classe dominante versus dominada, e mais, do desenvolvimento das forças produtivas que tornou o capitalismo incapaz de explorar.

Isso remete a uma conclamação final do *manifesto*: "*Proletários de todo o mundo, ponham um fim nisto!*" Claro que fica parecendo uma brincadeira do Krisis. Ele deve estar se referindo ao que restou do proletariado, já que, por toda a construção do *manifesto*, o proletariado não tem condições numéricas, ideológicas nem organizativas para enfrentar a ordem das máquinas. Como resposta à crítica que recebeu por chamar à luta quem considera morto, ele aponta um novo sujeito histórico: as ONGs (organizações não-governamentais), *os verdes*, *o terceiro setor* , pois, "*afinal de contas, tais organizações não se constituem no universo produtivo, mas sim, na esfera do convencimento público*" (BRAGA, 1996, p.70).

GORZ teve que enfrentar questão similar. Com a morte do proletariado, enquanto sujeito histórico da emancipação, quem encaminhará a constituição do socialismo da técnica? Gorz entende que a função será assumida pela *não-classe* dos *não-produtores*, uma espécie de proletariado de segunda, sem trabalho e sem organização, gestado no contexto da crise da sociedade, que daria o empurrãozinho final, ladeira abaixo, no já combalido capitalismo.

Afora a forma diferenciada com que cada um deles vê a superação ou mesmo a catástrofe da sociedade, Gorz e Kurz têm muitos pontos de encontro: ambos se dizem (e até

são reconhecidos) herdeiros do legado do pensamento de esquerda marxista e que o objetivo da discussão é uma tentativa de transcender a alguns aspectos de que a crítica marxiana não consegue mais dar conta; acreditam que o fim do trabalho é um processo irreversível, que está em curso e tem,como agente histórico, a revolução das forças produtivas; entendem que a morte do trabalho é o fim do capitalismo, da exploração, da produção de mais-valia, da luta de classes e do proletariado como agentes históricos.

Para começar a fechar a crítica, uma última questão entre Kurz e Gorz precisa ser desvendada: O que esses autores consideram, especificamente, como trabalho?

Para Gorz, trabalho, devido à cultura capitalista, resume-se a emprego, relação de assalariamento, o qual se encontra em estado de morto-vivo. É um zumbi que ainda domina a sociedade. Para ações que fogem ao assalariamento, ele cunha o termo atividade autodeterminada. Entre atividade autodeterminada e trabalho assalariado, como ele faz questão de diferenciar, há a mesma diferença que entre valor de uso e valor de troca. O trabalho é feito visando a um salário; a atividade autodeterminada é, em si mesma, seu próprio fim, quando se trata de atividade estética ou artística. Quando se trata de atividades produtivas, cria objetos destinados ao consumo ou à utilização das próprias pessoas que as produzem. Poderia, então, ser chamado de trabalho concreto ou não?

Parecem realmente injustas as análises que acusam Gorz de marxista. O fato de ele cunhar o termo atividade autodeterminada para aquilo que poderia chamar de trabalho concreto, caso quisesse ler a partir da categoria marxista, certifica a diferença crucial entre os dois. Ele não foge somente da categoria trabalho em sua condição de alienação ao capital, ele recusa a categoria como ontológica do ser social, preferindo cunhar outra expressão para designar trabalho. A diferença é que Marx afirma, de forma categórica, que o trabalho é mais do que simples atividade autodeterminada, ela é ontológica. Um outro fator a que pode levar a redução de Gorz é que, vendo o entendimento de trabalho somente como uma relação de assalariamento, pode concluir, como será mostrado mais na frente, que não se percebam outras formas de exploração da força de trabalho como, por exemplo, a subcontatação, a terceirização, as cooperativas.

Kurz, por sua vez, segue a mesma linha de raciocínio, entendendo a força de trabalho como mero elemento estrutural do capital de modo que a defesa da categoria ontológica, por Marx, seria incongruente com a sua crítica à economia política. Kurz

"*confunde a força de trabalho apenas com seus elementos físicos e, ao torná-los características sempiternas e supra-históricas, fetichiza o conceito, tomando-o pelo seu conteúdo e não dialeticamente, o que o impede de observar o caráter simultaneamente estrutural e contraditório da força de trabalho*" (SECCO, 1995, p.6).

2.5 Estado de espírito e entranhamento: o senso comum da centralidade do trabalho e a real substituição de mão de obra pelas novas tecnologias a serviço do capital

Daqui em diante, é preciso enfrentar uma questão decisiva: Estaria mesmo a centralidade do trabalho com seus dias contados? Mesmo reduzido ao espectro de emprego, qual o futuro do trabalho assalariado? Entre o otimismo de GORZ e o medo da hecatombe de KURZ, para onde caminha a humanidade?

Às perguntas cabem várias respostas. Uma delas é que aqui não há espaço para a prática do futurismo. Porém, como há espaço para a utopia, pode-se frisar que a humanidade será o resultado dos enfrentamentos de seus medos: as condições existem para que toda a humanidade viva, e viva muita bem, em abundância. Falta colocar a serviço de todos o que foi produzido de melhor nos últimos séculos da história. Pela resposta, já se pode sentir que nenhum determinismo tecnológico tem assento nessa discussão.

Assim, para começar a refutar o determinismo dos analistas do fim do trabalho, vale fazer um jogo de percepção. O que vem de imediato ao pensamento de bilhões de cabeças todos os dias: o que anda nas cabeças, anda nas bocas? Muitos responderiam sobre o que é o trabalho. E se o Planeta Terra fosse visitado por alienígenas, que impressão ele teria do que mobilizam todos os seres, todos os dias? O trabalho, de novo. No campo da percepção, o trabalho. Seria coerente utilizar tais níveis primários de percepção (senso-comum) para entender a complexidade das relações de trabalho ou de não-trabalho? Aposta-se, aqui, que sim. É uma das formas possíveis de apreensão do *real*[104].

A idéia de percepção, como uma forma de interpretação do real, foi extraída de TEIXEIRA (1996). Ele fala em um estado de espírito que leva a percepção de que o mundo não é mais o mesmo de sempre, como se o mundo passasse a existir a partir de agora. Afirma-

[104] Entendido em uma relação dialética.

se o presente imediato e, com ele, o sentimento de que as coisas devem permanecer como são/estão.

> Vê-se assim que a crise que assola o mundo inteiro é uma crise que recusa os valores civilizatórios propostos pela modernidade. Em última instância, é uma crise marcada profundamente pela perda dos referenciais utópicos e, por isso mesmo, abandonam-se quaisquer esperanças sobre o futuro. Tudo se passa como se o antes e o depois tivessem se dissolvido para dar lugar unicamente ao presente, que não tem mais relação com o passado e não traz mais, em suas entranhas, o devir de uma sociedade diferente da imediatamente existente. É o fim da história (p.17).

É uma impressão, nada mais. Uma falsa percepção, como completa Teixeira. A crise de referenciais utópicos é, por si mesma, a construção de outros referenciais. Vive a humanidade sem a utopia? Não. Nada garante o fim da civilização capitalista, sua suplantação ou sua eternização. Um estado de espírito é um sentimento que não pode ser menosprezado, mas diz de um momento, e não, da história. Todo bom navegador sabe que, quando o mar está muito calmo, é bom que se redobre a atenção. E os dirigentes dos grandes transatlânticos (uma metáfora com os dirigentes do capital) crêem mais nisso do que a esquerda. É preciso ficar atento aos deslocamentos das forças sociais.

A questão do estado de espírito realmente inquieta. Esse sentimento que perpassa as cabeças, que vai da academia, passa pelos políticos, ultrapassa a mídia e assenta como luva no senso-comum. Apesar de falsa percepção (não deixa de ser uma impressão), não se pode fazer de conta que ela não existe:

> Aceite-se esta idéia ou não, uma coisa parece certa: há uma consciência reinante de que, pelo menos no nível das representações, em geral, isto é, do universo da atividade prático-sensível, a modernidade envelheceu e com ela desapareceram as determinações que conformavam e davam sustentação à sua forma capitalista de organização da produção e da distribuição da riqueza social.
> Por conta disso, é-se obrigado a dialogar com essa consciência para lhe perguntar pelas condições históricas que a produziram. Afinal de contas, o pensamento comum que se apossa do homem prático não cai do céu. Ele é a representação de uma práxis na qual os homens partilham um conjunto de valores, crenças, hábitos e costumes, que os orienta e os ensina a manipular o mundo em que vivem (idem, p.18).

Objetivamente, essa é uma questão interessante a ser explorada. O problema descambou para um terreno que serve à crítica e à contra-crítica: o sentimento de senso-comum que nasce da práxis, da vivência, da elaboração entre a mente e a ação, pois, à crítica que crê na existência de uma percepção de 'um todo confuso', vem uma contra-crítica, apontando que poucos é que estão preocupados (ou têm mesmo tempo para pensar no assunto) com as nuvens que assolam a passagem do túnel pós-moderno. Utilizando, então, o estado de espírito, pode-se dizer, diferentemente do que apregoa KURZ, que não há exaltação exacerbada do trabalho, tampouco sua santificação. O que acontece é que às teorias que decretam o fim do trabalho ou clamam por sua morte, desde LAFARGUE, o homem comum responde com o instinto de sobrevivência.

Assim, aos brados dos anarquistas e dos novos inimigos do labor:

– morte ao trabalho!

Ouve-se grito-resposta do trabalhador senso-comum:

– O sustento de minha família!

E se esse trabalhador se basear nas teorias e teses e não for ao trabalho ou ao biscate ou a *qualquer-coisa-que-faz-que-lhe-dá-dinheiro* e fique esperando pelo fim da sociedade do trabalho que vai superar o capitalismo a partir das novas tecnologias, como vislumbra emocionalmente André GORZ? A inteligência senso-comum das pessoas comuns tem "*um olho no gato outro no peixe*". Nada de amor retraído pelo trabalho ou mesmo obediência às escrituras sagradas que mandam ganhar o pão com o suor do rosto. Instinto de sobrevivência, vontade de continuar vivendo, isso sim.

O capitalismo está entranhado na vida das pessoas em todos os sentidos: cultural, social, histórico, político e econômico. Alguém pode até conseguir se desvencilhar de alguns pontos desse entranhamento. Pode abstrair o capitalismo de sua alma, ser zen, budista ou qualquer coisa que o valha. Mas, para ir ao templo, para fazer yoga, para orar ao bom pastor, é preciso ter dinheiro para se manter, para pagar o deslocamento, para pagar o dízimo. O econômico, nesse ponto, transcende aos demais níveis da vida porque já conseguiu ser cultural. E nada mais forte do que a cultura. O exemplo dado é extremo, claro, arquetípico, para apresentar o absurdo de uma situação em que o capital domina. Alguém apressado pode dizer, então, que a culpa é do dinheiro. O dinheiro não existe enquanto essência. Ele é uma

abstração do capital. Existe em uma relação de produção do capital e de sua valorização através do trabalho. O que move a sociedade é o trabalho.

O fato é que, para todos os lados que se olhe, as pessoas estão se mexendo, fazendo algo para sobreviver. O nome disso, para eles, é trabalho. Eles não dão a isso o nome de não-trabalho. Aqui ultrapassamos GORZ[105]. Os camelôs, que nas ruas dos grandes centros urbanos se juntam e enfrentam a polícia, quando esta vem manter a ordem, a cidade limpa, organizada, e combater o contrabando e a pirataria, estão trabalhando. Os topiqueiros, segundo eles mesmos (pergunte a qualquer um deles), só querem o direito de trabalhar. A prostituta, no seu ponto, está trabalhando. O limpador de pára-brisas, o vendedor de chicletes, o flanelinha estão trabalhando. Até a mendiga, famosa vovó Raimundinha do sinal da Igreja de Fátima em Fortaleza, como bem salienta NEYARA[106], cumpre rigorosamente seu expediente de trabalho (ARAÚJO, 2000). Não há mais emprego ou estes não são suficientes: viração, biscate, mendicância, contrabando, roubo. Mas, no imaginário, trabalho.

A vida funciona em torno dessa categoria multiforme que, longe de ser uma vantagem, pois foi totalmente desviada de sua base sociológica, é fruto do entranhamento do sistema capitalista nas veias da humanidade. O estranho é perceber que, por trás dessa noção de tudo ser trabalho, trabalho pode significar nada. Essa concepção de qualquer coisa ser trabalho pode minar a própria condição do trabalho como produtor de valor, como produtor de mais-valia, como fruto do sistema capitalista. Para não cair em um determinismo parecido com o de GORZ, é preciso assinalar que o capital está atento à necessidade de uma sobrevida: não é à toa que o mercado informal, o contrabando e o tráfico de drogas são tão combatidos. Eles ameaçam a lógica de acumulação do capital através da super-exploração do trabalho. Isso não significa que, em alguns aspectos, não haja um encontro entre o submundo e o mundo do capital. Decididamente há. Mas como rescaldo do capitalismo, como forma de complementar, aliviar algumas tensões, manter sob controle, ameaçar os mais exaltados, conceder aqui e ali para não ameaçar a estrutura total. Nisso e em vários outros fatores que podem ser mais bem explorados alhures, percebe-se a complementaridade.

---

[105] Gorz foi ultrapassado quando formula que, no sistema capitalista, trabalho é tido como emprego, assalariamento.

[106] Uma das personagens do livro A miséria e os dias: a história da mendicância no Ceará, Neyara ARAÚJO (2000).

Falar em senso comum, mesmo que aproveitando uma deixa de Teixeira (1996), é muito perigoso, mas não se pode desconsiderá-lo, com o risco de alguns iluminados estarem discursando para eles mesmos. Mais uma vez, nas cabeças e nas bocas, o trabalho é, com efeito, parte intrínseca da vida esmagadora da maioria das pessoas: como presença, como ausência-busca, como torpor, como desejo, como fadiga, como ilusão – TRABALHO – lá está ele! Porém, já que nem só de senso-comum vive o capital, a crítica também precisa transcendê-lo. Querendo admitir ou não, há algumas transformações nas indústrias, principalmente, nas grandes indústrias, que precisam ser enfrentadas para que a reafirmação da centralidade do trabalho ultrapasse o atual nível de percepção.

Uma das mais graves, como já foi visto, é que a tecnologia realmente assume um papel importante na produção, diminuindo substancialmente o número de trabalhadores empregados diretamente na produção. Tão forte é tal afirmação que logo KURZ e GORZ, cada um a sua maneira, mostram a irreversibilidade do processo. Seria, então, o fim do trabalho abstrato, o fim do emprego, o adeus ao proletariado.

Vale, mais uma vez, recorrer a Teixeira (1996), quando, a partir da leitura de Marx, ele afirma que a grande indústria tende a superar todas as barreiras que impeçam a dominação do capital sobre o trabalho através do desenvolvimento incondicional das forças produtivas e, mesmo assim, não consegue se manter como sujeito absoluto, pois isso seria negar as bases de sua valorização, que é o trabalho vivo. Em outras palavras, o desenvolvimento das forças produtivas que leva a supremacia do capital sob o trabalho é também negador dessa absolutidade, já que é o trabalho vivo a fonte de valor. Diante dessa contradição, o sistema se depara com duas possibilidades: ou reinicia uma nova sucessão de formas de produção de mercadorias, ou desemboca numa crise final. Ora, o capitalismo está longe de ser um sistema neutro e ingênuo. Existem muitos interesses em jogo, interesses de vida e de morte.

> Realmente, as modificações operadas nos processos de produção se fizeram em nome do capital. Por conta disso, o desenvolvimento da ciência, que se tornou a primeira força produtiva, não redundou na criação de um tempo livre de trabalho, como possibilidade concreta para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais dos indivíduos (TEIXEIRA, 1996, p. 68).

Como se percebe, nada há de natural no desenvolvimento da ciência, na revolução das forças produtivas. É o capital tratando de criar as condições favoráveis para seu pleno desenvolvimento, explorando o trabalho e extraindo quantidade sempre crescente de mais-valia. Aliás, é necessário mostrar o perigo que se esconde por trás da idéia de que a tecnologia é responsável pelo desemprego. Daqui a pouco, poder-se-ia formar uma frente de trabalhadores para um quebra-quebra de micro-processadores, de robôs, de máquinas automáticas. Não é o caso. Como adverte DIAS (1996), "*afirmar o leitmotif das atuais transformações da sociedade capitalista decorrendo de uma revolução técnico-científica é, no fundamental, aceitar a neutralidade da técnica*" (p. 9). Um robô só tira o emprego de trinta operários na frente de produção da Toyota porque ele foi colocado ali para cumprir um papel de incrementar a produção – e, conseqüentemente, os lucros – e não, para poupar esforços daqueles que estão lá produzindo.

É imprescindível reafirmar com veemência que a tecnologia, por si só, não tem condição de suplantar a classe trabalhadora e produzir lucro para o capital, mesmo não desconsiderando os desfalques que seu uso a serviço da classe proprietária tem infringido aos trabalhadores. Como mostra Mandel, citado por SOARES (1996), "*sob o capitalismo, a automação total e a introdução de robôs em grande escala são impossíveis, pois implicariam na desaparição da economia de mercado, do dinheiro, do capital e dos lucros*" (p. 143). A tecnologia assimilada pelo capital, como já lembrou Marx, no Manifesto Comunista, é uma necessidade intrínseca ao sistema capitalista para aumentar seus lucros e colocar a classe trabalhadora na defensiva, dificultando sua mobilização por direitos. É uma necessidade de o capital revolucionar sempre e constantemente as forças produtivas.

A tecnologia não é inimiga da classe trabalhadora. Inimigos são o capital e sua estrutura perversa de tirar mais-valia a todo custo da classe que vive do trabalho. A tecnologia é um instrumento usado pelo capital para aumentar sobremaneira seu lucro. Historicamente, esse quadro pode ser revertido a favor da maioria da população, quando o trabalho abstrato e o sistema capitalista forem destruídos, numa sociedade para além do capital. A tecnologia poderá, então, ser usada para facilitar e promover o bem-estar de toda a humanidade.

A crise do emprego, que realmente existe, tem a função, com toda sua carga perversa, de jogar os trabalhadores uns contra os outros, de desmobilizar reivindicações, neutralizar os sindicatos combativos, tornar a busca pelo emprego uma competição, uma

loteria, uma jogada do mais esperto, do mais qualificado, do mais belo[107]. E o que é pior: serve para desvincular o capital de qualquer obrigação trabalhista, legal e social. A livre iniciativa, a livre negociação impera em um ambiente em que a melhor analogia é a passagem bíblica de Daniel na cova de leões: só um milagre para sair de lá com vida e com um bom salário. Porém isso, de forma alguma, é a superação do trabalho ou da sua centralidade na sociedade capitalista. É, antes, a construção de um ambiente para tornar mais aguda a exploração do trabalho que, por sinal, como assinala CASTRO (2003), cumpre muito bem essa função, contra, inclusive, as evidências empíricas que demonstram que não existe base para prognosticar o fim do trabalho. Trata-se, muito mais, "*de um mito cuja missão social é servir como cortina de fumaça para ocultar o horror econômico do crescente desemprego, da precariedade e da miséria física e social, fenômenos inocultáveis que contrastam, cada vez mais brutalmente, com as idílicas imagens do mercado auto-regulador da produção automatizada de riqueza e abundância para todos*" (p.5). Diante de tudo isso, é mais do que oportuno examinar com a atenção devida qual é a função do mito do fim do trabalho, como parte de um amplo repertório ideológico do neoliberalismo já que, segundo CASTRO,

> é um fato histórico que o trabalho pode existir e existiu sem capital, mas o capital não existiu - nem pode existir - sem dominar e explorar o trabalho: a fome insaciável de trabalho excedente constitui o traço essencial e incontornável do capitalismo. Prova disto é a resistência do capital a qualquer redução efetiva da jornada de trabalho, porque sabe que o valor excedente será tanto maior quanto mais extensa e intensiva seja a utilização da força humana de trabalho (idem, p. 7).

É por isso que

> o capital procura continuamente novos procedimentos de redução do "custo do trabalho", através da precarização dos contratos, da terceirização dos processos de produção fragmentáveis em escala planetária, sem renunciar, inclusive, à restauração de formas de trabalho doméstico com uso de mão-de-obra infantil, trabalho servil de prisioneiros e outras modalidades de trabalho assemelhadas à escravidão, instituição fundamental para acumulação originária do capital, que nunca aceitou, nem aceita, mais limites que aqueles impostos pela força da luta de classes (idem, ibidem).

[107] A absurda e contraditória luta pelo emprego chegou ao futebol: para atrair público, o América/MG fez sorteios de empregos em seu jogo contra o CRB pela série B do campeonato brasileiro de 2004. Já que o joguinho dos times é muito ruim, apelou para os desempregados. O estádio lotou.

Claro que isso não exclui a percepção de que as indústrias modernas estão quase sempre vazias de operários e cada vez mais cheias de produtos. Isso é meia verdade. Mais uma vez com Teixeira (1996), vê-se a ilusão de uma indústria como um grande esqueleto mecânico por onde se pode caminhar por vários metros sem se dar conta de uma pessoa sequer:

> Embora esse esqueleto possa se automovimentar, tenha nele mesmo a fonte de seu movimento mecânico, ele, contudo, precisa de uma fonte externa que o alimente. A subcontratação é essa fonte. As grandes corporações contam hoje com uma rede de pequenas e microempresas espalhadas ao seu redor, que têm como tarefa fornecer os *inputs* necessários para serem transformados em outputs, por aquele monstro mecânico. Além disso, essas grandes unidades de produção contam com um enorme contigente de trabalhadores domésticos, artesanais, familiares, que funcionam como peças centrais dentro dessa cadeia de subcontratação. Constituem-se todos em fornecedores de trabalho materializado, porque, agora, a compra e a venda da força de trabalho são veladas sob o véu da compra e venda de mercadorias semi-elaboradas (p.69).

Como se pode perceber, isso está longe de se constituir como o fim do trabalho abstrato. Pelo contrário, trata-se de uma forma de uso do trabalho que leva às últimas conseqüências a produção de valor e de mais-valia, já que esses trabalhadores sentem-se como produtores de mercadorias, donos de seu negócio, empresários que dependem diretamente de seu esforço pessoal.

Ainda segundo Teixeira (1996), trata-se de uma forma transfigurada do *salário por peça,* que Marx analisou em *O capital*, "*como forma de pagamento que serviu de alavanca para o prologamento do tempo de trabalho e rebaixamento dos salários*" (p.70). O salário pago é determinado pela produção, pela quantidade de peças produzidas num determinado tempo pelo trabalhador.

Agora, a crítica a André Gorz, que ficou suspensa, pode ser retomada. Procede que, quando GORZ concebe o trabalho estritamente como emprego, limitando a categoria tão-somente à esfera da ação específica do trabalho assalariado, ele deixa escapar uma forte tendência do capitalismo atual que mantém, nas relações entre proprietários e não-proprietários, o sistema de expropriação de mais-valia. A formação social capitalista, não se

pode esquecer, organiza-se em distintos campos, dotados de específicas regras internas de funcionamento, que se encontram debaixo do direito e do poder de o proprietário dispor de seus meios de produção a fim de maximizar suas taxas de lucro, como pensa SOUSA (2003)[108].

As formas utilizadas pelo capital são muitas, e esse trabalho não daria conta de esgotá-las. A relação, muitas vezes, dá-se entre empresários maiores e pequenos empresários (ou trabalhadores que são transformados em empresários do dia para a noite), apesar da distância que os separa. É uma relação de empresário para empresário, mesmo sendo uma comparação entre uma sardinha e uma jubarte, pois ambos são peixes. Essa fórmula tem o poder de disfarçar a exploração do trabalho ao mesmo tempo em que a eleva à instância dolorosa para o trabalhador. A forma de produção cooperativada, por exemplo, utilizada pelas montadoras de automóveis, pelos produtores de leite, pelas usinas, como a Catende, em Pernambuco, e até pela indústria têxtil, transforma peão em empresário, no instante da necessidade de acúmulo do capital.

Como não se pode esticar a muitos exemplos, vale ilustrar as cooperativas comunitárias do interior cearense, mais especificamente, as que atuam em Aracoiaba, Baturité, Redenção e Acarape. Nessas cidades, já funciona o que está se multiplicando de forma rápida pelo interior: uma forma de produção a serviço da indústria têxtil, que não pode passar despercebida pelos estudiosos do mundo do trabalho. Em forma de cooperativas, grandes marcas (aquelas que só são vendidas em lojas exclusivas e shoppings da elite) de indústrias locais produzem jeans, camisas, camisetas, roupas íntimas e outras peças, de forma descentralizada e com uma qualidade de assustar qualquer controle especializado a um preço muito baixo.

A forma cooperativada consegue atrair uma grande quantidade de trabalhadoras a serviço da indústria têxtil. Nessas cooperativas, elas recebem as partes das peças a serem produzidas em um estágio específico da produção, por exemplo: cortadas, alinhavadas ou

---

[108] Segundo SOUZA (2003), "*o sistema de produção de mais-valia estrutura a sociedade capitalista como uma totalidade, buscando instituir relações de coerência entre os distintos campos de ação. É nesse sentido, pois, que a centralidade do trabalho deve ser reconhecida: não como a primazia mecânica dos problemas do trabalho assalariado sobre as demais esferas de ação, concebidas como meros desdobramentos daquele, mas como a hegemonia do direito e do poder do proprietário dispor das forças produtivas, segundo suas necessidades de maximização das taxas de lucro, organizando-se as demais esferas de ação, com base em suas especificidades, em torno daquele princípio*" (p.10).

simplesmente ainda em tecido bruto. O papel simples de cada cooperativa é deixar a produção em um estágio determinado da produção. Em algumas cooperativas, as trabalhadoras apenas cortam o tecido; em outras, só costuram.

O salário das trabalhadoras é determinado pela quantidade de peças produzidas individual e coletivamente. Elas devem obedecer às quotas e às demandas de cada encomenda da grande indústria. Nos momentos de grande produção, aqueles em que é necessário atender a um determinado consumo, por exemplo, no período que antecede as festas natalinas, as trabalhadoras são obrigadas a produzir uma quantidade absurda de peças, dobrando ou triplicando sua jornada de trabalho. Nos momentos de baixa, quando o consumo é pouco, vêem-se a desocupação, o trabalho e a produção lentos e o salário quase zero.

Como cooperativadas, as trabalhadoras não têm a quem reclamar. Na verdade, não têm nem a noção de que deveriam reclamar já que, ao entrar no processo de cooperativas, são bem instruídas a respeito do seu papel e do que significa fazer parte da cooperativa. O trabalho ideológico quase sempre feito por técnicos bem qualificados dos bancos públicos, como o Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e o Banco do Brasil (BB), e assessorados pelas secretarias estaduais e municipais de empreendedorismo e renda (ou algo que o valha), coordenado e apoiado pelo SEBRAE e/ou SINE/IDT. Essas mulheres são vistas como empreendedoras, que não aceitaram a condição comum de miséria do interior e foram buscar alternativas. Na verdade, cabe a elas uma pequena parte de todo o lucro que foi gerado por seu trabalho.

Cabe, porém, ao empresário a melhor parte: o lucro, só o grande lucro. Ele é desobrigado de qualquer relação trabalhista com quem produz sua riqueza, já que, nessa forma, não há responsabilidade com contratos de trabalho nem aglutinação de funcionários em um único ambiente, evitando-se, então, mobilizações, reivindicações e greves; não é necessário contratar nem despedir, razão pela qual diminuem a burocracia e o trabalho de secretaria e de recursos humanos, nos momentos em que a produção precisa ser minimizada; o empresário paga por peça produzida, assim, recebe sua mercadoria já devidamente controlada em termos de qualidade: a busca pela qualidade é feita ainda nas cooperativas para se evitar que, no final das contas, haja baixa nos rendimentos de cada trabalhadora.

No sistema de cooperativas, como se pode observar, as trabalhadoras se tornam uma fonte potencializada de auto-exploração devidamente invisibilizado pela forma como se dá. Todas são co-responsáveis, parte de um todo, donas de seu empreendimento. Apesar da

potencialização do processo de exploração, "*a nova forma de estruturação do trabalho abstrato se revela como um verdadeiro reino de liberdade, propriedade e igualdade*" (TEIXEIRA, 1996, p.72).

> O trabalhador se sente mais livre, porque agora não está mais preso a um sistema hierarquicamente organizado de exploração e opressão. Ele se sente como um cidadão que trabalha em seu próprio local de produção, sem ninguém para vigiá-lo ou lhe dar ordens. Ele se sente patrão de si mesmo, dono do seu próprio negócio. Sente-se proprietário. Igualmente livre, porque é ele quem organiza o processo de trabalho e estabelece, por iniciativa própria, a duração de sua jornada de trabalho (idem, ibidem).

Ao contrário do que acreditavam Gorz e Kurz, com suas teses a respeito da perda da centralidade do trabalho, a crise contemporânea do desemprego não consiste em uma ruptura na estrutura do capitalismo ou na dissolução das relações capitalistas de produção. Significa, muito mais, a reafirmação vigorosa da lógica capitalista; o descarte progressivo de trabalhadores considerados supérfluos para o processo produtivo, à revelia da classe trabalhadora, com o objetivo de reduzir custos. O desemprego estrutural e a precarização da condição proletária não são processos negociados, mas impostos à *classe que vive do trabalho* pela classe proprietária. Trata-se, pois, de uma questão de poder, de luta entre classes, cujo diferencial pode ser constatado na aguda desarticulação operária. A questão central é que o direito e o poder de o proprietário dispor das forças produtivas e dos resultados da produção, segundo suas necessidades próprias e em busca da extração da mais-valia, permanecem não apenas intactos, como foram contemporaneamente revigorados.

O enfraquecimento do operariado implica o acirramento do sistema de expropriação de mais-valia e o recrudescimento da luta de classes, aos quais se assiste, nos últimos decênios do século XX e primórdios do século XXI, sob a forma do recuo dos direitos trabalhistas e sociais, do domínio intelectual, político e midiático do pensamento neoliberal e da explosão dos movimentos por uma globalização solidária. Em verdade, a crise social, política e econômica sofrida pela classe trabalhadora é peça fundamental no processo de ampliação das taxas de lucro das classes proprietárias (ANTUNES, 2001).

Percebe-se, assim, que a esfera do trabalho permanece sendo um espaço privilegiado de estruturação do capitalismo contemporâneo, pois restam, agressivos e vigorosos, o direito e o poder de o proprietário extrair mais-valia por intermédio da livre otimização dos meios de produção. Como foi visto em Marx, é suficientemente claro que o que precisa ser superado é a exploração do trabalho pelo capital. A técnica, a ciência, como instrumento do capital para aumentar seus lucros através da potencialização da mais-valia, não vai levar deterministicamente à dissolução do capitalismo e ao fim do trabalho. Para pôr fim à alienação do trabalho, é necessário derrotar o sistema capitalista. Então, que os agentes históricos que podem construir a derrota do sistema não fiquem esperando por seu suicídio - isso não virá!

O sistema capitalista parece, algumas vezes, ser algo abstrato, sem nome, neutro, mas é não. Há uma classe social - homens e mulheres - que domina a estrutura capitalista, que usufrui o que há de melhor no mundo. Uma parte pequena da humanidade não conhece as barreiras do tempo e do espaço, são eternos turistas de todos os cantos. A riqueza e a felicidade dessa maioria extremamente “antenada”, bonita, cheirosa e solidária entre si, quando se trata de manter a dominação, são construídas em cima da miséria, da fome, da guerra, do extermínio de milhões de pessoas. Por mais que se tente esquecer tais fatos e apelar para a bondade humana, não se pode esquecer a história de opressão e exploração na África, na Ásia e na América Latina. O exemplo cabal é o grande potencial que a medicina tem desenvolvido no mundo nos últimos trinta anos. Mesmo assim, a África está morrendo de AIDS, de sífilis, de tuberculose, de varíola, de gripe e convivendo com doenças que só existem em filmes da Idade Média. O remédio é uma mercadoria bem protegida pelas leis de patentes dos organismos internacionais. Por trás dessas indústrias, desses governos, desses organismos internacionais, tem gente, privilegiados humanos que querem continuar privilegiados. Que morram os africanos! – devem dizer eles. A descoberta dos remédios que podem controlar os efeitos da AIDS precisa contribuir para manter o atual nível de vida dos poderosos do laboratório.

O sonho da produção pós-industrial, com a revolução autônoma das forças produtivas, em Gorz, é humanamente possível, mas socialmente travado pela classe que quer ter lucro, que quer manter seus privilégios, que opta por manter seu status quo. No sistema

capitalista, a própria ciência é uma mercadoria e está a serviço da reprodução do capital. Disso não se pode esquecer!

A perspectiva de defender a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea não é nenhum ato de amor sórdido pelo algoz; não quer dizer que se tenha paixão pela forma escravizadora em que o trabalho se transformou. Diferentemente do que apregoam Lafargue e Kurz, não há nenhum sentimento pela forma castigo do trabalho. Na verdade, a aproximação com a categoria trabalho é mais para defender o direito de não executá-lo sob quaisquer circunstâncias, sob circunstâncias que não permitam o usufruto dele e causem sofrimento em sua execução; é a de não tê-lo como única forma de sobrevivência; é na tentativa se superá-lo, enquanto trabalho alienado, trabalho usurpado de seu produto e desumanizante do homem.

Para Castro (2003), não deixa de ser interessante reparar o momento histórico em que se tornou hegemônico o questionamento do trabalho humano como meio de garantir a sobrevivência, como espaço de socialização e ainda como *categoria sociológica chave*. Tomou corpo o questionamento de sua centralidade quando terminava a fase alta do longo ciclo pós-bélico (1945-1975) e quando o keynesianismo não se fazia mais necessário à burguesia dominante[109]. Entre as muitas coisas estranhas nas teses do fim do trabalho, essas se apresentam como irrefutáveis. A condenação do trabalho à morte, por menor amor que se possa ter a ele na forma desenvolvida no sistema capitalista, serve para eternizar a situação ditada acima; um conjunto de coisas que deixa a todos em situação de olhar para um lado e ver a barbárie e, para o outro, ver a hecatombe.

Entretanto, a partir de uma trincheira que pretende transformar a sociedade, é impossível aceitar o destino dado como certo, pois os decretos que matam o trabalho, mesmo o assalariado, decretam também o fim da luta de classes, o fim do proletariado, apresentando como impossível a superação da atual situação em que o mundo se encontra. Salva, e salva eternamente, o capitalismo, a atual estrutura social, mesmo que seja dado a ele o sobrenome de 'tardio' ou o prefixo 'pós'. Olhar para o trabalho e dizê-lo como defunto gera conseqüências na forma como se vê o mundo, na forma como se enfrentam as dificuldades, na forma como se buscam superar as desigualdades sociais. Então, por mais que seus autores desejem separar, o

[109] Keynesianísmo" ou "Fordismo", cujo mérito, não secundário para a burguesia dominante, consistia em apagar toda e qualquer referência ao capitalismo, profundamente desprestigiado pela grande crise dos anos 30 e pela Segunda Guerra Mundial.

fim do trabalho remete ao fim da história, remete à mesma matriz base de Fukuyama: a vitória do atual estágio de vida na sociedade, a cristalização das desigualdades e o aprofundamento da exclusão. Por isso se faz necessário ser contundente: o que vem junto com a idéia de que as revoluções técnicas e científicas são capazes, por si sós, de produzirem bens sem a necessidade do trabalho abstrato. É que o proletariado, a luta de classes e o capitalismo foram superados.

Ora, por mais que a chamada crise de paradigmas tenha nebulado a compreensão da realidade, não é possível ver outra forma de relação social dominante senão a capitalista. Basta uma olhadela para os lados. Se há uma coisa nessa barafunda pós-moderna que não se pode negar é que a produção e a reprodução da atual sociedade estão pautadas na extração de mais-valia. Em cima, então, do trabalho abstrato, mesmo considerando que esse trabalho não é mais de tantos quantos foram em um período passado em termos proporcionais da população.

As últimas notícias que chegam da França reforçam essa idéia:

> O Parlamento francês aprovou nesta terça-feira, em votação final, por 350 votos a 135, mudanças na lei das 35 horas semanais de trabalho, aumentando os limites de horas extras e permitindo que trabalhadores troquem folgas por pagamentos maiores. A Assembléia Nacional, uma das Casas do Parlamento da França, votou ontem a favor da proposta do presidente Jacques Chirac. Os defensores da nova lei dizem que ela ajudará a diminuir o desemprego, atualmente em 10,1%, a maior taxa em cinco anos, e aumentará a renda dos trabalhadores, pois os que quiserem trabalhar mais e ganhar mais poderiam fazê-lo. A lei que limitava a jornada de trabalho a 35 horas semanais era uma bandeira do governo socialista, anterior ao de Chirac. Ela foi aprovada em 1998 e entrou em vigor em 2001 (FSP, 23/03/2005).[110]

A notícia parece inverídica, já que a jornada de trabalho na França foi reduzida para 35 horas, justamente para evitar o desemprego, mas não está. É a olhadela para o lado. O sistema capitalista vive da exploração da mão-de-obra. Ernest Mandel[111] é outro que,

---

[110] Jornal Folha de São Paulo, 23 de março de 2005.

[111] Segundo MANDEL apud SOARES (1996) "*a tendência fundamental, isto é, estatisticamente verificável, é aquela do crescimento da classe trabalhadora em escala mundial e em todos os continentes e não de um declínio absoluto ou relativo da mesma. Se forem examinadas as estatísticas da OIT, este é fato que salta logo à vista quando falamos de tendência fundamental, não estamos falando de variações referentes a três ou seis meses, mas de variações médias relativas a cinco ou dez anos. Mesmo a partir do início da longa depressão econômica*

referendado nos dados acima, afirma que "*nunca se trabalhou tanto, quanto nessa época de crise*" (SOARES, 1996, p.143). É a contradição da atual reestruturação produtiva. No Brasil, são emblemáticas as reformas que pretendem liberar o capital dos custos do trabalho. O receituário, quando se trata de acumular, é realmente global.

Importa repetir, com CASTRO (2003), que o trabalho, longe de perder importância, é um valor em alta no capitalismo. O trabalho econômico, desenvolvido dentro ou fora do sistema salarial, é tanto mais valorizado quanto maior é o medo do desemprego, do subemprego e da precarização, quanto mais difícil se torna obter uma remuneração, único caminho disponível, para a imensa maioria da população, para se obterem os meios de sobrevivência.

> Quanto mais escassos são os empregos, menores são as oportunidades de inserção dos indivíduos em atividades socialmente reconhecidas, porque sabemos que muitas atividades essenciais para a vida civilizada – trabalho doméstico, solidário, voluntário – não são socialmente reconhecidas por não serem atividades mercantis (p.11).

2.6 Neoliberalismo e reestruturação produtiva: aspectos históricos da resposta do capitalismo a sua crise no mundo e no Brasil

Segundo ANTUNES (2001), após um longo período de acumulação de capital, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo começou a dar sinais de arrefecimento em seu poder de acumulação. Tais sinais demonstraram que, após o período notável de desenvolvimento capitalista, considerado a 'idade de ouro', caracterizado pela internacionalização da produção industrial, expansão do comércio internacional e concentração acentuada do capital sob a hegemonia dos EUA no mercado mundial, as principais economias capitalistas passam a conviver, a partir de 1973, com um novo período de crise do capital, denominada por Harvey (1993) de 'fordista-keynesiana'.

Para se ter uma idéia do que representa a idade de ouro para os 'keynesianos", Fiori (1996) considera esse período, também, como a era de ouro da democracia, quando se conseguiram avanços nos patamares de igualdade social, com o crescimento da economia, do

---

atual, a saber, depois de 1968 ou depois de 1973, o crescimento da classe trabalhadora continua sendo a

pleno emprego e da renda per capita, fruto do crescimento da economia a taxas muito altas e universais ou quase universais, a partir de um pacto entre o capital e o trabalho, rigorosamente anti-neoliberal. Para ele, esse pacto foi possível, em parte, graças à existência de uma ordem mundial, política, ideológica, que era bipolar, conflitiva e, ao mesmo tempo, de uma ordem econômica, regulada pelos acordos de Bretton Woods[112] e, perfeitamente, conduzida pelo comportamento hegemônico dos EUA que, durante esse tempo, por generosidade ou por interesse, pensou os interesses dos outros pares antes de pensar os seus próprios. FIORI (1996) ainda defende que, nesse período, constituiu-se um sistema de proteção social e de solidariedade republicana mais sofisticada da história da humanidade.

Apesar da discordância com a fala de FIORI (por ideologia e pelo exagero do enunciado), é importante o destaque de uma era que a social-democracia tem como referência de avanços e conquistas. Seu tempo e ação ideais, então, em nada lembram as desventuras da social-democracia brasileira. Entretanto, não se pode deixar passar que tal avanço na distribuição da riqueza era, claro, a um custo muito alto para a classe trabalhadora e, assim mesmo, em proporção enormemente desigual do que a destinada aos ricos, donos das fábricas, da técnica e dos modelos de produção.

Para Antunes, os fatores fundamentais que levaram ao declínio o modelo de acumulação capitalista, baseado nas técnicas de produção fordista/taylorista, foram:

> 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;

---

tendência predominante" (p.145).

[112] As conferências de Bretton Woods, definindo o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, estabeleceram, em Julho de 1944, as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre Nações-estado independentes. Preparando-se para reconstruir o capitalismo mundial enquanto a Segunda Guerra Mundial ainda grassava, 730 delegados de todas as 44 nações aliadas encontram-se no Mount Washington Hotel, situado na cidade Bretton Woods, em New Hampshire, para a Conferência monetária e financeira das Nações Unidas. Os delegados deliberaram e finalmente assinaram o Acordo de Bretton Woods (Bretton Woods Agreement) durante as primeiras três semanas de julho de 1944.

> 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que, em verdade, era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
>
> 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
>
> 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
>
> 5) a crise do welfare state ou do "Estado do bem-estar social" e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
>
> 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (ANTUNES, 2001, p. 29).

A resposta para enfrentar a crise foi o incremento do neoliberalismo de forma radical, vindo, principalmente, das experiências americanas e inglesas (leia-se Thatcher e Reagan) e, simbolicamente, corporificado através do *Consenso de Washington* e a reestruturação produtiva, entendida como o "*processo de reestruturação da produção e do trabalho com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores"* (ANTUNES, 2001, p. 30).

A ofensiva neoliberal foi adotada a partir dos anos 80, em países ocidentais, mas principalmente e de forma mais brutal, naqueles dependentes do capital externo, tidos, várias vezes, como periféricos na economia mundial. A principal característica dessa ofensiva é o afastamento do Estado em relação à gestão de diversos setores da economia.

Podemos considerar como inauguradores do modelo neoliberal os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, no início dos anos 1980, quando ocorrem profundos cortes de investimentos sociais, internamente, e percebe-se

uma grande preocupação com a formação de blocos econômicos que ajudem a suprimir gastos com a circulação de produtos e capitais. No entanto, ao contrario do que se tentou fazer no restante do mundo, os setores estratégicos das economias norte-americana e inglesa continuam apoiados em medidas protecionistas.

Para evitar uma longa e cansativa exposição sobre as bases do neoliberalismo, vale apresentar a face em que ele foi popularizado na América Latina e no Brasil: o *Consenso de Washington*, que foi produto de um encontro ocorrido no ano de 1988 entre economistas de diversos países, de perfil liberal, funcionários do FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial e do governo norte-americano. Essa reunião visava avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Williamson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes e criou a expressão *Consenso de Washington*, por meio de que ficaram conhecidas as conclusões daquela reunião, resumidas nas seguintes regras:

> *1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;*
>
> *2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura;*
>
> *3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;*
>
> *4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;*
>
> *5. Taxa de câmbio competitiva;*
>
> *6. Liberalização do comércio exterior, com redução das alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;*

7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento externo estrangeiro;

8. Privatização, com a venda de empresas estatais;

9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;

10. Direito de propriedade.

As conclusões do *Consenso*, embora à primeira vista tivessem apenas um valor de simples recomendação, acabaram servindo de receituário imposto por agências de concessão de crédito internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, a fim de que os países subdesenvolvidos conseguissem empréstimos. Para tanto, deveriam se adequar às regras definidas pelo *Consenso*. Como se sabe, essas agências internacionais estão quase que tão somente ligadas a países ricos e dominantes economicamente, principalmente aos Estados Unidos.

O *Consenso de Washington* foi um dos instrumentos de dominação dos países hegemônicos, com os Estados Unidos à frente, para que países subdesenvolvidos, como o Brasil, pudessem se inserir nos novos padrões do capitalismo contemporâneo - a famosa globalização da economia, de maneira periférica - e para que se continuasse a garantir as formas de dominação e exploração global convenientes ao imperialismo.

É preciso acrescentar ainda que, com a enorme expansão do neoliberalismo, a partir de fins dos anos 70, e a conseqüente crise do *Welfare State*[113], deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O projeto neoliberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e, logo depois, nos países subordinados, contemplando restruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do

[113] A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal, promovidos pelo Estado, com a finalidade de garantir certa harmonia entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.

estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como FMI e BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, da qual a cultura "pós-moderna" é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital etc.

No Brasil, a crise econômica vai se acentuar no início da década de 80, quando a economia se torna cada vez mais internacionalizada, e a sua dinâmica interna cada vez mais limitada pela exclusão e concentração de renda, perdendo o fôlego de crescimento, mergulhando numa profunda recessão. Nesse período, embora o padrão de acumulação e o modelo econômico conservador adotado permanecessem os mesmos, já era possível presenciar algumas mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços.

A partir dos anos 90, as mudanças em processo se intensificam com a implementação de inúmeros elementos do receituário neoliberal adotado pelos países centrais e seguidos à risca pelo Brasil. Os efeitos da crise têm impacto muito forte no conteúdo social e espacial das aglomerações urbanas, nos processos de produção, reprodução e gestão da força de trabalho. A queda do emprego formal, a contração dos salários e a precarização das relações de trabalho são, entre vários, os problemas que se acentuam nas principais regiões metropolitanas do país, configurando-se também como uma crise tanto quantitativa quanto qualitativa do mercado de trabalho nas principais regiões metropolitanas do país.

Antunes (2001) defende que o quadro de crise estrutural do capital, que se abateu no conjunto das economias capitalistas, fez com que o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, com vistas à recuperação do ciclo de reprodução do capital, que afetou fortemente o mundo do trabalho.

Assim, particularmente nas últimas décadas, como respostas do capital à crise, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, no qual se destaca, para o capital, especialmente, o modelo "toyotista" ou o modelo japonês. Fundamentalmente, essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo, por parte dos trabalhadores, que devem abraçar, de "corpo e alma", o projeto do capital.

Vale ver resumidamente, sempre com Antunes (1995), as conseqüências mais importantes dessas transformações no processo de produção, quais sejam:

> *1) diminuição do operariado manual, fabril, concentrado, típico do fordismo e da fase de expansão daquilo que se chamou de regulação social-democrática;*
>
> *2) aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização do trabalho parcial, temporário, sub-contratado, terceirizado e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do Terceiro Mundo, como também nos países centrais;*
>
> *3) aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, em escala mundial, aumento este que tem suprido principalmente o espaço do trabalho precarizado, subcontratado, terceirizado, part-time etc.;*
>
> *4) enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no "setor de serviços", que inicialmente aumentaram em ampla escala, mas que vem presenciando também níveis de desemprego tecnológico;*
>
> *5) exclusão dos trabalhadores jovens e dos trabalhadores "velhos" (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais;*
>
> *6) intensificação e superexploração do trabalho, com a utilização brutalizada do trabalho dos imigrantes, e expansão dos níveis de trabalho infantil, sob condições criminosas, em tantas partes do mundo, como Ásia, América Latina, entre outros;*
>
> *7) há, em níveis explosivos, um processo de desemprego estrutural que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha;*
>
> *8) há uma expansão do trabalho social combinado, em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam dos processos de produção e de serviços. O que, é evidente, não caminha no sentido da eliminação da classe trabalhadora, mas da sua precarização e utilização de maneira ainda mais intensificada.*

Portanto, o resultado que Antunes vê dessas transformações é de que a classe trabalhadora sofre profundas fragmentações, tornando-se mais qualificada em vários setores, como na siderurgia, mas se desqualificando em setores antes considerados de ponta, como na indústria automobilística. Porém, segundo o autor, tais características não desembarcaram da mesma forma e na mesma intensidade em todos os lugares do mundo. A dinâmica do capital tem sua própria lógica de ação e reação, baseada na perspectiva de aumento de sua lucratividade.

Assim, no Brasil, malgrado o que já tem feito, o neoliberalismo é uma *novidade recente* em comparação com outras realidades capitalistas circunvizinhas. Na verdade, o fim da Era Vargas vem com um atraso de dez anos. Como afirma Giovanni ALVES (1999),

> A adoção de políticas neoliberais no Brasil é tardia. Na década de oitenta, o receituário neoliberal já era aplicado de modo hegemônico, em importantes países da América Latina – Chile, Bolívia, México e Argentina. Nesses países, após um período de hiperinflação, com sua função pedagógica perversa, adotaram-se políticas deflacionárias com ênfase na privatização, abertura comercial e desmonte do serviço público (p. 132).

O retardo na aplicação dessa política no Brasil pode ser explicado pelo combativo movimento popular da década de oitenta, que vinha de longos anos de experiência e de acúmulo de forças na luta contra a ditadura militar. No processo de abertura política, com a sociedade organizada indo às ruas, exigindo eleições diretas, e o boicote ao colégio eleitoral que elegeu Tancredo Neves presidente e empossou José Sarney, a elite, atônita, não tinha condição de impor as mudanças na sociedade que o neoliberalismo trazia. Ao contrário dos outros países citados, que viam o refluxo do movimento sindical desde o final da década de setenta com esvaziamento dos sindicatos, o Brasil manteve a força do movimento sindical popular até o final da década de oitenta. Foi preciso a derrota das forças progressistas e do movimento sindical através da candidatura de Luís Inácio Lula da Silva e a eleição, por voto direto, de Fernando Collor para que a elite, aproveitando essa legitimidade política, propusesse as mudanças neoliberais. Seu primeiro ajuste, nesses termos, foi "*o Plano Collor, que conduziu o país a uma das maiores recessões da história econômica*" (idem, p. 133).

Se, então, interessa uma data como marco para o neoliberalismo ser implantado no Brasil, pode-se referendar ao breve governo de Fernando Collor, exatamente no momento em que o neoliberalismo dava prova de sua fragilidade e ineficiência ao redor do mundo, para logo ser reanimado com o impacto da queda do muro de Berlim, e pela crise do Leste Europeu.

Nesses termos, segundo Giovanni Alves, o ajuste neoliberal no Brasil foi caracterizado, principalmente, por uma política industrial centrada na abertura comercial, e pelo novo impulso no processo de privatização, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, austeridade no gasto público e reestruturação das políticas sociais. Um desmonte do Estado montado nos anos trinta, anos de ditadura e de populismo, mantidos durante a ditadura militar pós-64 e referendados, ainda que em sentido dúbio, na Constituinte presidida por Ulisses Guimarães.

Não por coincidência, é, justamente, nos anos noventa, que se dá o inicio à tendência de transformações produtivas no parque industrial e de serviços no Brasil.

> O novo cenário de abertura comercial, da inserção internacional do Brasil, com o incremento da concorrência, contribuiu para uma integração virtual do país à onda de transformações produtivas do capitalismo mundial. Além disso, os choques recessivos, intrínsecos às políticas de ajuste neoliberal, tenderam a levar as empresas – privadas ou públicas – a promoverem profundas reestruturações produtivas, não apenas de caráter defensivo, visando enfrentar a recessão, mas de cariz ofensivo, voltadas para o novo cenário de concorrência acirrada (ALVES, 1996, p.133).

O objetivo da indústria nacional era enfrentar os desafios do mercado internacional, disputando com grandes conglomerados multinacionais para vender os produtos lá fora e crescer, pois estava na ordem do dia do novo mercado globalizado. Assim, como reação à necessidade de reestruturação das empresas nacionais[114] para enfrentar a concorrência externa nos mercados externos e internos, ocorreu uma corrida para a eficiência, para a

[114] Foi sobre essas perspectivas que a indústria nacional recebeu, no ano de 1990, as diretrizes gerais para a Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE). "*As diretrizes do PICE apresentavam uma série de medidas de desregulamentação do comércio exterior e de reduções de alíquotas de importações. Ou seja, caem as restrições às importações e, a partir daí, mais do que nunca, o país tende a experimentar uma gradativa exposição ao*

qualidade total, para a produção enxuta e, em menor grau, para a informatização e a robótica. Eficiência e enxugamento da produção lembram demissões e flexibilização das relações trabalhistas. Como sugere Francisco Carlos Teixeira da SILVA (1999), "o mais fácil e rápido é reduzir custos com pessoal. A política de emprego é, hoje, praticamente a única alternativa inteiramente sob controle da empresa. Quem pode investe em tecnologia de ponta e moderniza as suas relações de trabalho. Quem não pode apela para a rotatividade e para as contratações sem carteira" (p. 45).

---

mercado mundial. As empresas deviam incrementar sua produtividade, aprendendo a viver sem os incentivos fiscais e subsídios enfrentando a concorrência externa" (ALVES, 1999, p. 134).

TERCEIRA PARTE – Caminhos e pretextos da Reforma

3.1 A reforma pelo Currículo

Eu gostaria de pedir a atenção dos jovens, de seus pais, dos diretores de escolas e, principalmente, das professoras e dos professores que têm a importante missão de formar os cidadãos do Brasil de amanhã.

O Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso tem se dedicado, nestes cinco anos, à reforma da educação brasileira. Uma reforma que começou no ensino fundamental e que agora chega ao ensino médio, o antigo segundo grau.

Todos esperam que a educação prepare para a vida. E a vida, nesse mundo que se desenha cada vez mais competitivo, vai exigir competências e atitudes criativas, efetivas e inovadoras. O novo ensino médio que o Ministério da Educação está apresentando, substitui a velha regra da memorização pelo desenvolvimento da capacidade do aluno de usar, no dia-a-dia, os conhecimentos que ele adquire na escola. O nosso objetivo é motivar o aluno a aprender, estimulando o seu interesse, aumentando a sua habilidade de analisar e resolver problemas, para que ele possa tomar decisões com segurança. No lugar de regras e fórmulas que não fazem sentido, nomes e datas decorados, uma educação moderna e atraente.

Os temas abordados em aula deverão transmitir aos alunos conhecimentos diversificados. No desenvolvimento do tema, a escola irá trabalhar as características de sua região. O currículo do novo ensino médio prevê que o aluno vai estudar as matérias tradicionais e outras novas como informática e artes, só que de um jeito diferente. As matérias vão estar organizadas em três áreas, onde o aluno estuda e compreende as diferentes formas de comunicação, os fenômenos naturais e os acontecimentos sociais e culturais.

Nas três áreas, os estudantes terão acesso ao conhecimento e ao uso de tecnologias. Juntas, todas essas áreas somam pelo menos 75% do tempo de estudo do aluno. O restante da carga horária permitirá que ele escolha outras atividades de seu interesse. Elas poderão dar noções básicas de economia, oficinas de teatro ou um projeto de aplicação de tecnologias. Queremos, com isso, que essa nova escola amplie os horizontes dos nossos jovens, ajudando-os a escolher o seu futuro.

Para estabelecer uma ponte entre as diretrizes e a sala de aula, elaboramos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Eles foram feitos a partir de uma ampla discussão com professores e especialistas de todo o país e vão auxiliar no planejamento das aulas e na construção do novo currículo da escola. Já iniciamos a distribuição deste material para as escolas públicas e privadas. Em breve, mais 300 mil exemplares serão enviados a todos os professores do ensino médio. Ao entregar esses Parâmetros, o

> Governo Federal reafirma a sua confiança em quem constrói o Brasil dentro das salas de aula. E você, professor, não estará sozinho. Poderá contar com a TV Escola, que exibe uma programação diária especial para o ensino médio.
> E mais, o Ministério da Educação instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. O exame sinaliza para a escola o sentido da reforma e os resultados que esperamos dos nossos alunos.
> Nos últimos cinco anos, a matrícula no ensino médio cresceu 57%, alcançando quase 8 milhões de alunos. O financiamento do ensino médio é responsabilidade dos estados. Entretanto, para conquistarmos a qualidade, vamos trabalhar juntos, Governo Federal e estados, na implantação da reforma. Vamos equipar as escolas com laboratórios, bibliotecas e investir na capacitação dos professores. Temos, portanto, pela frente, um grande desafio. A nova educação é um investimento no presente e no futuro.
> Muito obrigado.

O evento em que essas palavras foram proferidas ocorreu em setembro de 1999 em Brasília, no Distrito Federal, com o objetivo de divulgação/mobilização da Reforma do Ensino Médio. O clima era de festa, e o cenário, de profundo otimismo com os encaminhamentos que previam uma revolução na educação básica, já em andamento desde a reforma do Ensino Fundamental.

O Seminário, "*Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida*", contou com as presenças do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, do Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza, de vários secretários estaduais e municipais de educação, além de diretores, professores e técnicos das secretarias de educação de diversas partes do país. Na ocasião, através das palavras acima, o ministro fez a apresentação política do Novo Ensino Médio.

Tirando o '*Boa noite*' do início e do final do texto, a fala está transcrita na íntegra (www.radiobras.gov.br)[115]. Paulo Renato apresenta aquelas propostas que fazem bem ao ouvido da platéia e causam emoção em quem discursa porque defendem idéias que, caso

115 A intenção, logo no início, foi a de dar um choque de discurso oficial, mostrando algumas nuances ideológicas do projeto e sintetizando as propostas da reforma. Em suma, essa apresentação tem a seleção da oficialidade, do que pode ser discursado, daquilo que esteve nas páginas principais dos jornais no dia, após o evento. O discurso do ministro poderia ter sido recortado para preencher vários campos do debate que segue, mas, nesse caso, perderíamos o panorama de como a reforma foi vendida, anunciada, publicizada, principalmente, por seus idealizadores. Assim, espera-se que o risco corrido pela forma de apresentação seja justificado pelo ganho na análise dado pela concentração da retórica oficial sobre o Ensino Médio em um mesmo momento.

fossem colocadas em prática, proporcionariam mudanças significativas no ambiente escolar. Infelizmente, como é intenção demonstrar nesta tese, a proposta teórica passa longe, muito longe do ambiente escolar.

Sem entremeios, o panorama primeiro propiciado pelo discurso é de que a reforma concentra grande parte de sua força na questão curricular. O texto aponta o que deverá ser ministrado em sala de aula, o que precisará ser ensinado para se acompanhar um mundo exigente de habilidades diferentes da anterior, onde novos aprendizados tomam a cena na vida de todos. Através de novas formas de ensinar, evitando-se as regras e fórmulas sem sentido, o aluno deve ser motivado a aprender. O uso de novas tecnologias aplicadas à educação tornará mais agradável o aprendizado, aumentando o entusiasmo do aluno para aprender, e a diversificação dos conteúdos e a flexibilidade dos currículos, aproximados e adaptados às realidades distintas, darão mais sentido ao ensinado. Essa somatória de iniciativas levará a uma radical transformação do Ensino Médio, aumentando o interesse e o desempenho nessa etapa de ensino, elevado agora à categoria indispensável para a vida de jovens e de jovens adultos, seja para imediatamente ocuparem postos no mundo do trabalho, seja para seguirem adiante nos estudos em um curso superior.

Em síntese, o discurso prega o rompimento com o passado, com a velha estrutura educacional (aquela advinda da Lei 5692/71, transformada em vilã de primeira hora), com a memorização, com a decoreba, com as fórmulas prontas, como uma grande novidade, como uma grande transformação, como um 'Novo Ensino Médio'. Portanto quase todo o discurso do ministro fica restrito aos aspectos curriculares.

3.1.1 Currículo do Novo Ensino Médio: entre o que determina a Lei e sua aplicação em sala de aula

> Hélio: O currículo já vem [determinado] pelos órgãos oficiais. Ele vem de cima pra baixo. Acredito até que deva ser mesmo assim. Só que devia pelo menos ouvir aqueles que convivem realmente na sociedade [comunidade escolar] e sabem quais são as reais necessidades dos alunos (...). É uma coisa que precisa ser mais bem avaliada, melhor pensada. Tem disciplina que não existe no currículo que poderia ajudar o aluno a despertar para uma profissão, para ocupar uma vaga numa empresa. Tem que ser visto esse outro lado, o lado da escola, [o lado] do aluno.

Ao contrário do que acontece na prática, tomando como referência a fala acima, a LDB já apontava a necessidade do estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a educação básica[116], em substituição ao currículo mínimo anterior. Visava, com isso, dar maior flexibilidade e autonomia às instituições responsáveis pelo ensino, deixando a cargo do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação a tarefa de orientar o estabelecimento do currículo (MARTINS, 2000).

Dentro da mesma lógica de autonomia e de foco na escola e no aluno, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, através da Resolução número 03/98 de 26 de junho de 1998 que, por sua vez, baseava-se no Parecer número 15/98 de primeiro de junho de 1998, ambos da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Para relembrar, as formulações das diretrizes curriculares para a reforma do Ensino Médio incluíam quatro pontos centrais:

a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;
b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular[117], como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas;
c) a autonomia da escola na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado e interdisciplinar;
d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

As Diretrizes Curriculares, seguindo os preceitos do Parecer e da Resolução, entendem o currículo como algo que não deve vir pronto e acabado, definido por especialistas, mas construído pela escola. São os professores que devem definir o que, como e porque ensinar tal ou qual conteúdo. O ponto central do currículo do Novo Ensino Médio, então, é sua

[116] LDB 9394/96 Art. 9º, Inciso IV, e Art. 53º, Inciso II.
[117] Vale lembrar, todavia, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente nas Leis no 4024/61 e 5692/71. Nesses casos, a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se

concepção de participação entre os diferentes segmentos envolvidos no processo de aprendizagem e de autonomia da escola, construindo a formação geral.

Na expectativa de que a escola compreenda essa sua nova função na feitura do currículo, o Ministério da Educação e do Desporto, no início de 1999, publica e distribui às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs – Brasil, 1999), que foram se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. Segundo o MEC, os parâmetros "*foram feitos para auxiliar o professor na execução de seu trabalho, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo,* ***ao desenvolvimento do currículo da escola***". (grifos nossos) (PCNEMs 1999, p.11).

Nos PCNEMs são desenvolvidos os princípios pedagógicos, determinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs) delimitadas nas três grandes áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Dando primazia ao papel da escola e dos sujeitos na implementação da reforma curricular, o documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial (LOPES, 2002).

O investimento na produção e no envio dessa carta de intenções para a escola conota, em si mesmo, a perspectiva de que a reforma venha a ser conhecida e discutida por uma parte significativa dos professores. A posse, como defende Chartier (1994), é um primeiro passo para a leitura e para o estabelecimento de uma ordem[118]. Assim, pode-se creditar que houve certo nível de conhecimento da Reforma além da possibilidade de que esse instrumental tenha vindo a ser usado. Como afirma Lopes (2002), ainda

> que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de

chegado, quase sempre, a um currículo único. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único.

[118] Chartier enfatiza que o livro sempre visa instaurar uma ordem. Quer seja em termos da sua compreensão, quer seja pela autoridade que o encomenda ou permite sua publicação, quer seja pela própria organização numa biblioteca. Apesar disso, o livro não consegue instaurar uma ordem no leitor. O leitor é livre para se inscrever no texto e pôr também a sua marca, modificando-o e modificando-se.

> um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar (p.387).

O fato de as escolas contarem com o documento oficial que pretende ser o norteador da Reforma, além de dizer do investimento para que ela fosse implementada, demonstra a intervenção de um órgão geral no cotidiano escolar. Não se sabe, porém, se tal intervenção surtiu o efeito esperado por seus mentores. Assim, a pesquisa foi centrada no nível de recepção e de conhecimento do próprio discurso normativo do Estado, das mudanças propostas e do conhecimento e uso de seus instrumentais, tentando uma aproximação entre o efetivado na escola e o querido pelo Estado.

Considerando esses aspectos, neste tópico, pretende-se discutir, a partir das entrevistas com professores e diretores selecionados, como os elementos da Reforma foram recebidos nas escolas do Ensino Médio, na Região do Maciço de Baturité, dando ênfase à formação do currículo já que, como ação intransferível da escola, segundo todos os pressupostos da Reforma, sua elaboração pode servir de escala para se perceber a capilaridade que os elementos reformistas tiveram nas escolas dessa parte do interior cearense.

A primeira pergunta, então, diz respeito ao conhecimento, ao acesso e ao uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEMs). Afirma o professor Hélio:

> A Reforma não pegou a gente totalmente de surpresa. A gente já sabia que vinha mudanças por aí, tinha visto várias propagandas e, nas reuniões de planejamento, a direção foi preparando a gente. Mas quando os Parâmetros chegaram à escola ainda se tinha muita dúvida de como trabalhar com eles. Até a direção da escola também tinha essa dúvida. Depois foi que a coordenadora pedagógica chamou o pessoal e disse do que se tratavam os parâmetros e que todo professor tinha que se basear neles. Só que não bastava dizer isso para que acontecesse, foi um processo de aproximação difícil já que essas novidades demoram a serem realmente postas em prática. Ter o

> material na mão não significa usar e nem entender o que significa. [para isso acontecer] Leva tempo.

Todos os professores entrevistados, seguindo a fala do professor acima, admitiram conhecer os parâmetros e ter acesso a eles em casa ou na biblioteca da escola. Entretanto, a maioria também considerou os textos de difícil entendimento, e seu uso, limitado às reuniões de planejamento na escola, não havendo tempo para uma leitura e discussão mais aprofundada, que permitisse dirimir as dúvidas sobre seus aspectos pedagógicos.

Uma professora deu o seguinte depoimento, que vem se somar à idéia de que os PCNEMs são conhecidos e empregados (mesmo parcialmente), mas sua compreensão não é clara:

> Eu uso os parâmetros curriculares para preparar as minhas aulas, tirando as habilidades e as competências que vou trabalhar com o aluno. Lá tem algumas experiências interessantes. Por exemplo, na área de química e de biologia, tem experiências de como trabalhar na área para diversificar o conteúdo e atingir melhor os objetivos da disciplina. Enfim, uso para o planejamento. Agora, falta tempo para estudar mais esses documentos. Muita coisa a gente não entende... não é do nosso tempo. Falta acompanhamento. Às vezes é meio solto. Acredito que se tivesse mais tempo, mais acompanhamento, poderia ser melhor aproveitado. (Norma)

Há, na fala da professora, uma mistura do instrumental PCNEM, que contribui para decidir as competências e as habilidades no processo ensino-aprendizagem, de um outro que contribuiu para determinar os próprios conteúdos. Não é objetivo dos PCNEMs apresentar exemplos práticos para dinamizar as aulas. Na verdade, a professora misturou partes dos parâmetros com os guias curriculares[119] que serviam de âncora para a elaboração da proposta dos conteúdos de cada disciplina antes da Reforma. Com a chegada dos novos instrumentais, foi havendo uma acomodação híbrida no uso do novo e do antigo instrumental. Do ponto de vista do processo de adaptação, tal conduta é plenamente aceitável. Porém, vendo pela

[119] Os Guias Curriculares para o Ensino Médio foram uma tentativa da SEDUC de diminuir a influência do livro didático na proposta curricular do professor. A idéia era que os próprios professores, assessorados por técnicos da secretária de educação, elaborassem um instrumental propondo os conteúdos e as formas de abordagem que

perspectiva pedagógica e do discurso do Novo Ensino Médio (da luta do novo contra o velho), os antagonismos entre os dois instrumentais impossibilitariam o convívio com eles.

Portanto, nota-se que a escola foi bombardeada com muitos materiais pedagógicos que visavam implementar a Reforma e elevar o nível de conhecimento e de leitura dos professores. Todavia, como reforça a reclamação da professora, o acompanhamento pedagógico e a capacitação não aconteceram com a mesma intensidade. Vários discursos ficaram misturados, confusos, entre o desejo de utilizar a proposta e a compreensão parcial do que significava essa nova proposta.

Ainda assim, segundo os dois seguintes relatos de diretores, essa professora faz parte da minoria que utiliza os PCNEMs para preparar suas aulas:

> É verdade que a proposta dos parâmetros foi apresentada a todos os professores através da coordenação pedagógica da escola. Não foi imposição, como muitos falam, foi apresentado e discutido nas reuniões, nos encontros pedagógicos. Os livros chegaram e a maior parte dos professores teve acesso a eles. Agora poucos [foram os] professores [que}aderiram, que realmente utilizaram as competências e as habilidades ditadas pelos parâmetros para [preparar] as aulas. Foram mais aqueles da nova geração [que} tiveram facilidade de aceitarem essas mudanças. Tem muito a ver com a formação de cada um, com a visão de cada um e, até, com a habilidade de trabalhar com esses instrumentais. Agora, nós percebemos que os nossos professores não lêem, não têm o hábito da leitura, assim fica muito difícil trabalhar com os parâmetros ou com qualquer outro instrumental. Só uma minoria realmente leu os PCNEM. (Nayres)

A fala da diretora, além de mostrar que poucos são os professores que utilizam o instrumental para as suas atividades, reforça a idéia de que tem professores de uma geração, como acredita também a professora Norma, e de uma geração mais antiga, creditando à nova geração uma facilidade maior para aceitar as mudanças. Apesar de muitas vezes o próprio professor inculcar que não acompanha as mudanças por ser de outra geração, essa postura não é defensável, à luz de uma perspectiva que priorize a educação e, em conseqüência, a formação profissional e a valorização do professor. Justamente pelo descaso histórico e por

---

pudessem favorecer a relação ensino-aprendizagem. Não teve uma difusão muito grande em todo o Estado, mas foi adotado na Região em várias disciplinas a partir de 1994.

reformas restritas a alguns aspectos da escola é que se percebem concepções diferenciadas na mesma instituição escolar. E isso pode ser utilizado pelo professor como justificativa, a si mesmo e ao conjunto da sociedade, para não entender ou utilizar as novidades que aparecem (numa reação consciente ou não ao que ele considera novidades efêmeras ou mesmo reproduzindo o pacto da mediocridade), como também são utilizadas pelo Estado para responsabilizar o professor pelo fracasso escolar do aluno, diminuindo e desviando a questão.

Por mais que pareça uma determinação individual, algo que tenha *muito a ver com a formação de cada um, com a visão de cada um e, até, com a habilidade de trabalhar com os instrumentais*, de forma geral, esses aspectos individualizados sãos construídos socialmente dentro da perspectiva histórica de conformação da sociedade, da escola pública e da educação, como elemento de direito universal ou de adequação do indivíduo ao mundo do trabalho capitalista. Por isso que, quando a diretora estipula como verdade que os professores não lêem, não distinguindo mais as gerações novas das velhas, está se dizendo que não existem condições para que isso aconteça ou mesmo que a condição de atuação do professor impossibilita que tal necessidade seja suprida. Como resultado, dentro dos próximos dez ou quinze anos, os novos de hoje serão os velhos; a estrutura contribui, também, para a separação das gerações entre novos e velhos; entre os que lêem e os que não lêem; entre os que compreendem e os que não compreendem as transformações atuais.

O outro diretor defende que os encontros pedagógicos sejam utilizados como espaço de leitura e discussão dos parâmetros. O discurso abaixo comprova essa assertiva.

> Começa que a questão da leitura dos PCNEM deveria ser feita na semana pedagógica, porque é o único período que realmente o professor tem tempo pra estudar. Mas devido tentar outras opções [mandar o professor estudar sozinho no seu horário de planejamento individual ou em casa], o estudo não é feito. Por isso que os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda hoje, são desconhecidos por muito dos profissionais da educação. A maioria, mais de 50%, não conhece os PCNEM. Sabe que existe, porque é falado, de forma rápida nas reuniões, nos planejamentos, nas rodas de conversa do CREDE. Mas a leitura de verdade nunca foi feita. Pelo menos, não do jeito que devia ser feita, com cuidado, com atenção, com discussão. (Célio)

A fala do diretor é clara em relação ao nível de conhecimento dos parâmetros. Entretanto, um outro dado interessante defendido pelo diretor é que a tarefa da leitura deveria ser contabilizada como carga horária do professor, no planejamento. Essa seria a forma de fazer com que o instrumental fosse realmente conhecido e utilizado. Deixar como tarefa de casa, individual, inviabilizaria o conhecimento. Essa idéia do diretor traz de volta a discussão sobre formação do professor como tarefa individual e como tarefa do Estado.

O planejamento é um tempo remunerado que o professor recebe para preparar as aulas. No Ceará, corresponde a vinte por cento da carga horária do professor em sala de aula. O uso desse tempo, para estudar os instrumentais da Reforma, seria impedir que ele fosse empregado para a preparação das aulas, para a avaliação dos alunos e o acompanhamento da disciplina. Mesmo que se considere que, como diriam alguns, os dois trabalhos pudessem ser compartilhados, o tempo do planejamento seria insuficiente. Assim, o que pode sugerir a fala do diretor é que o Estado deveria financiar mais tempo de estudo, mais tempo de planejamento para o professor. Isso acarretaria mais investimento na educação, coisa que nunca ficou na ordem do dia da Reforma, além de atender a uma reivindicação antiga dos professores do Sindicato Unificado dos Trabalhadores em Educação – SINDIUTE, o aumento da hora-atividade[120].

Infelizmente, a abordagem que prevaleceu na implantação dessa Reforma foi a de atribuir ao professor a responsabilidade de sua atualização e sua capacitação. Assim, os parâmetros foram passados para os professores nas atividades pedagógicas através dos discursos de técnicos e de pedagogos, nas rodas de conversas, nos debates e nas atividades pedagógicas. Dessa forma, além de o acesso ter se dado através dos filtros de leitura e de compreensão dos técnicos, ainda foi de forma corrida, sem tempo para se aprofundar o assunto, questionar a proposta a fim de que ela fosse melhor assimilada.

De forma geral, segundo os educadores entrevistados, não houve uma capacitação direcionada para a elaboração do currículo e/ou para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. De acordo com a entrevista com os diretores, essa parte ficou sob

[120] A pauta de reivindicação, durante as mobilizações por melhoria salarial e condições de trabalho dignas dos professores sempre incluiu o aumento e o redimensionamento da remuneração da hora-atividade. Atualmente, só concebida para desenvolvimento de trabalho fora da sala de aula, como a preparação de aula, de avaliação e correção de provas, deixando de fora capacitações, especializações, leituras e estudos, de forma geral.

a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. As falas a seguir revelam a superficialidade e o aligeiramento de como as discussões foram realizadas.

A professora Norma relata que os PCNEMs foram tratados durante reunião de planejamento com os professores e a coordenação pedagógica da escola, mas que não considerava aquele momento como capacitação.

> Sempre que aconteciam as reuniões de planejamento, os PCNEM eram falados, mas não propriamente estudados. Acredito que faltou capacitação diretamente sobre o que eles pretendiam e como utilizá-los para as disciplinas. As reuniões com um monte de pauta, um monte de assunto para tratar, não dava [sic] tempo para direcionar ao que precisava dos parâmetros. Que eu me lembre só aconteceu dessa forma: a gente vinha pra cá [Escola Almir Pinto - sede] planejar as aulas e era falado sobre os parâmetros, mas capacitação não [houve]. (Norma)

No entanto, dois professores que estavam em cargos de direção lembram que, quando de seus mandatos, participaram, durante o PROGESTÃO[121], de uma capacitação específica sobre os Parâmetos Curriculares, conforme a fala seguinte:

> No PROGESTÃO, eu recebi algumas informações sobre os Parâmetros Curriculares, mas não foi direcionado para o currículo, para a transformação do currículo diretamente. Foi direcionado para os aspectos legais da reforma, do Novo Ensino Médio e do papel da escola. Coisas muito gerais sobre a relação entre a escola e as transformações no mundo. Serviu para uma visão ampla do mundo do trabalho e da reforma. (Meiryvan)

[121] O PROGESTÃO, Programa de Formação Contínua a Distância para Gestores Educacionais, foi um grande curso de capacitação realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi distribuído em 23 pólos, correspondendo um para cada um dos 23 Centros Regionais de Desenvolvimento Educacional (CREDE) da capital e do interior do Estado. O Programa é destinado a integrantes do Núcleo Gestor, a equipes dirigentes das escolas públicas cearenses, a gestores e técnicos da SEDUC, dos CREDES e das Secretarias Municipais de Educação, além de professores e membros dos organismos colegiados das escolas públicas, nos módulos relacionados às funções que exercem. Esse curso teve duas etapas: a primeira, com caráter de aperfeiçoamento, abrangeu todos esses gestores. A segunda etapa, uma Especialização lato senso, só poderia ser cursada por aqueles que fizeram a primeira fase e já tinham um curso superior. A segunda fase atendeu a 4.771 cursistas.

Porém, como acentua a professora Artemiza, o PROGESTÃO é direcionado para o núcleo gestor das escolas. Assim, os professores que estavam em cargo de direção, durante o processo de implementação da Reforma, conseguiram algum tipo de capacitação.

> [Capacitação] (...) propriamente direcionado para o professor do Ensino Médio não tive. Já tive oportunidade de participar do PROGESTÃO, que é direcionado para diretores e [outros membros] do núcleo gestor da escola. Mas daí estava voltado para aspectos mais gerais da escola na parte de gestão mesmo dos recursos financeiros, para a preservação do patrimônio, (...) e também do currículo. Mas nada de específico como necessita fazer para o professor possa entender e usar os parâmetros. (Artemiza)

Assim, a capacitação sobre os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, quando aconteceu, foi voltada para os núcleos gestores, e não, para o conjunto dos seus professores. Por mais que fosse tarefa dos gestores a socialização das informações, fica claro que ela se deu de forma insuficiente. Portanto é impossível pensar na elaboração de um currículo se as bases não foram dadas, se as pessoas envolvidas no processo não tiveram a compreensão das bases de tais mudanças.

Seguindo a análise das entrevistas, o currículo das escolas é outra abordagem importante para se perceber a implementação da Reforma. Em relação à segunda pergunta, sobre como o currículo é determinado na escola, veja-se o ponto de vista de uma das entrevistadas:

> Geralmente, quem decide é a escola e o CREDE. O currículo vem da cúpula maior. [A cúpula] (...) chega à escola, analisa, questiona e decide que nós vamos empregar isso aqui, que nós vamos começar a trabalhar com tal disciplina. A gente questiona, mas já vem determinado. Eu acredito que é a direção, juntamente com o CREDE que determina as disciplinas que a gente tem que ensinar. Essas coisas são assim. Eu vejo nesse sentido**. (Artemiza)**

Apesar da insistência dos documentos oficiais em afirmar a autonomia curricular da escola, o que prevalece é a idéia de que os professores estão cumprindo ordens superiores, seja dos núcleos gestores das escolas, seja do CREDE/SEDUC. Junto com essa idéia, tem uma

outra que, talvez realista demais, considera que a escola não tem capacidade/estrutura para assumir tal função:

> Essa questão do currículo é meio complexa, ultrapassa a questão legal. Qual a escola que tem competência para estabelecer o seu próprio currículo? Qual é a escola da nossa região, do Maciço de Baturité, que tem realmente condição de interferir nessa realidade? Qual? Eu não sei. Eu desconheço. (Hamilton)

Ao devolver a pergunta, o professor Hamilton toca em dois pontos primordiais[122]: competência e condições objetivas para se instituir o currículo. A competência, em tese, é dada pela lei, pela questão legal. Mas fica latente que a lei não basta para que isso aconteça, Porque competência também deve vir aliada às condições objetivas. Não havendo tal aliança, a competência transforma-se em incompetência.

Com isso, a primeira fala de que tudo vem determinado também casa com a idéia de que não é competência da escola se preocupar com isso já que ela não tem condições de responder pela sua execução devido à subordinação aos órgãos governamentais e às limitações estruturais que enfrenta. A fala abaixo reforça as duas idéias acima:

> Realmente, há necessidade de ver a questão da realidade local, a Parte Diversificada é para isso, mas não tem funcionado. Sempre que a escola sugere uma nova disciplina, a SEDUC e o CREDE não concordam, ficam colocando dificuldades para aceitar. Nós temos experiência na época dos projetos educativos que inserimos no currículo. Eu tive que ir à SEDUC conversar com a responsável pela lotação dos professores, tentando comprovar que aquilo fazia parte da carga horária, que era necessário para a realidade da região, para a nossa realidade. (Naíres)

Apesar de perpassar que, segundo as diretrizes curriculares, a escola deveria ter mais gerência sobre o currículo, as falas apresentam aspectos estruturais para que a imposição aconteça. Senão uma imposição proibitiva do CREDE e da SEDUC, já que esses órgãos não impediriam a diversificação do currículo, uma imposição das condições objetivas da escola,

[122] Que, na minha leitura, é uma só, porém, com palavras que ele considera sinônimas (competência -condições). Na própria forma de fazer a pergunta pela competência e depois a refazendo pelas condições reais (retomando

das faltas, dos vazios do investimento estatal. A falta de professores qualificados e de material de pesquisa é o principal motivo para determinar o currículo. A fala seguinte confirma essa afirmativa:

> Eu acho que quem determina o currículo é o próprio sistema educacional representado, no caso, pela Secretaria de Educação. Dificilmente as escolas fazem o currículo de conformidade com seu desejo real. Não existe. A escola [fazer o currículo] não existe. A escola que diz que elabora seu próprio currículo [diz] só de fachada. Porque se realmente ela colocasse as disciplinas que considerasse necessária, ela iria entrar em confronto com determinadas questões estruturais que ela não pode resolver. Por exemplo, a falta de professores qualificados para o exercício daquela disciplina. A escola não pode contratar. Quando a gente tenta um contrato temporário para uma disciplina optativa, para compor a Parte Diversificada do currículo, [a SEDUC, o CREDE] acabam vetando. Conseqüentemente, como não tem profissional qualificado na escola, acaba prevalecendo aquilo que a SEDUC determina. (Hamilton)

Quer dizer, a suposta autonomia da escola para pensar seu currículo, de forma a atender aos aspectos da localidade, não encontra respaldo nos órgãos que determinam a parte burocrática e financeira da educação. Nisso, as condições da implementação da Reforma, instituídas pelos órgãos oficiais, já tinham decretada a sua impossibilidade.

Outra questão é que as falas se referem na intervenção tão somente à parte diversificada do currículo. De forma geral, professores e diretores de escolas têm em mente que apenas essa parte é passível de intervenção. A Base Nacional Comum já vem determinada. Faz-se necessário relembrar, então, o que as leis reformistas deixam de específico para as escolas.

A LDB estabelece que os currículos da Educação Básica sejam divididos em uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada. No Artigo 26, a LDB vai estabelecer que a Base Nacional Comum deva constar de estudos da Língua Portuguesa e de Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, do ensino da arte, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e da educação física, integrada à proposta pedagógica da escola. No mesmo Artigo, vai determinar ainda que

---

uma entonação que remonta à pergunta feita primeiro), aparece a relação entre competência e condições, na fala

a parte diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Sendo um complemento da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

A Resolução 03/98 estabeleceu que a Base Nacional Comum deveria contar com 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária, cabendo 25% (vinte e cinco por cento) à Parte Diversificada. Portanto, ficou cristalizado que a escola poderia flexibilizar somente uma pequena parte do currículo escolar. Na verdade, os próprios PCNEMs alertam que a fórmula não é essa:

> O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB e pela Resolução 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinam recortam e as competências e habilidades a elas referidas (PCNEM, 1999, p. 32).

Como se vê, mesmo as disciplinas da Base Nacional Comum podem ser flexibilizadas, contanto que o conhecimento esteja presente no currículo da escola[123]. A idéia é de que os professores desenvolvam o próprio currículo, de acordo com a realidade local, e centrados no aprendizado do aluno, contando com o apoio e o acompanhamento dos sistemas educacionais para fortalecer a condução dessa política educacional. Mas, de fato, é a própria realidade que impõe que o currículo não seja o desejado, aquele que professores e diretores de escola consideram como mais adequado à realidade em que atuam.

Numa rápida análise dos instrumentais de acompanhamento das escolas – ficha de avaliação do aluno, quadro de lotação de professores, diários de classe – percebe-se que a Reforma passou muito longe da sala de aula na região estudada e, apesar de ter como uma de suas bases a interdisciplinaridade, criando as grandes áreas para estabelecer algumas relações

---

do professor.

123 A estrutura curricular para o Ensino Médio, a ser definida coletivamente, em cada unidade escolar, deve ser precedida pela elaboração de proposta político-pedagógica, em que os agentes escolares devem levar em consideração as diversas dimensões da autonomia da escola: a pedagógica, a administrativa, a jurídica e a financeira. Todos esses aspectos devem se fazer acompanhar de relações democráticas e horizontais no interior da escola e da sala de aula. O indivíduo autônomo e democrático, partícipe da vida social, exige que a escola – local privilegiado para essa formação – ofereça e viva as condições reais de vida social democrática e autônoma (Resolução CEB/CNE nº 3/98).

entre as disciplinas, as grades curriculares do Ensino Médio, ainda em vigor, são formadas por componentes curriculares estabelecidos pela Lei no 5.692/71 e pela legislação complementar. O núcleo comum é composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (quase sempre inglês), Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, que ocupam quase toda a carga horária geral do curso. Na parte diversificada, incluem-se as disciplinas que podem ser trabalhadas dentro da realidade objetiva da escola, e não, da necessidade do aluno em consonância com a preparação para o trabalho, de forma integrada com todas as matérias do núcleo comum, como discursam os que propuseram a Reforma, conforme afirma o discurso seguinte proferido por uma professora:

> Na hora de dividir os conteúdos, é difícil relacionar as áreas de conhecimento, não centrar na sua disciplina. Começa que a lotação do professor é feita por disciplina. A hora de cada professor também é por disciplina. (...) Cada um é responsável por sua parte, é assim que funciona. A gente até planeja coletivamente, divide os tópicos, mas, na hora de entrar em sala, é cada um por si (...) Os alunos também não aceitam muito bem as áreas. (...) Acho que eles não compreendem. Acho que deveria começar com aquelas disciplinas que são mais próximas, tipo história, geografia. Tipo português e literatura (...). Seria mais fácil de fazer acontecer (...) Mesmo assim seria complicado devido à lotação por disciplina, por turma, por hora/aula. (Norma)

Caso a reforma viesse acompanhada de uma estrutura realista para a sua implementação (incluindo a parte física da escola, a capacitação de professores, de núcleo gestor e de funcionários, o redimensionamento da atividade docente e da hora/aula do professor e uma compensação salarial condizente com a função), alguns aspectos ainda seriam difícil de ser assimilados pelo conjunto dos professores e pela escola em geral. No quadro de improviso e de tentativa de imputar ao professor e à escola a responsabilidade por seu sucesso, torna-se inviável sua realização.

Os depoimentos seguintes revelam como os docentes se vêem diante da proposta de Reforma:

> Tudo que vem da educação não é planejado com os professores. Não chamam a base para discutir e apresentar sugestões. Depois somos nós, quer queiram ou não, quem vai ter que fazer as coisas acontecerem. Já que não chamam a gente para ajudar a

> pensar a coisa, a gente se sente descompromissado com aquilo. A maioria desses estudiosos traz um exemplo bem sucedido lá de um país qualquer, de um lugar não sei de onde, de um país que não sei nem onde fica. Porque foi um sucesso lá, mandam a gente aplicar aqui. Mas será que vai dar certo aqui? Eu não arrisco! Na minha cabeça não funciona assim. Eu faço! Eu procuro fazer o que me pedem, mas eu sempre critico, e, no final, eu termino é fazendo do meu jeito, por que se não dá certo, eu sei porque não deu certo, porque foi feito do meu jeito. No final eu faço do meu jeito. No final eu faço do meu jeito... Eu não concordo, eu não acho certo... Tá errado? No final eu termino fazendo do meu jeito mesmo[124]. (Norma)

O ex-secretário de educação do Estado do Ceará, Antenor Naspolini, gostava de repetir que a sala de aula é a caixa preta da educação: lá é onde tudo acontece, ou onde nada acontece. Ele dizia isso com certa maldade. Era uma forma de jogar a responsabilidade sobre o professor e tirar da ordem do dia a discussão sobre aspectos cruciais do desenvolvimento das políticas educacionais como valorização desse profissional – capacitação, diminuição de carga horária e salário melhor – e financiamento da educação. Ora, quando o professor não se considera partícipe da proposta, ele "faz do seu jeito". E não age assim para burlar o esquema reformista proposto pelo Estado – porque, para burlar o esquema reformista, é preciso conhecer profundamente as bases da proposta e, a partir daí, estipular o embate. Assim, toma essa atitude por desconhecimento e por não acreditar naquela novidade.

A Reforma aparece, então, como uma grande novidade trazida por grandes pensadores e importada de outra realidade. Mas, quem conhece a sala de aula, segundo o depoimento, é o professor, ele é que conhece as dificuldades da profissão, do aluno e da realidade que o cerca. O professor sabe que está dentro da caixa preta da educação. E nem sempre é por falta de compromisso que não atende às iniciativas dos órgãos oficiais. Muitas vezes, é por compromisso com o seu fazer imediato, com a realidade da sala de aula, com as condições estruturais que ele encontra.

Nesse sentido, a fala de outro professor é ainda mais contundente:

> Há 20 anos que ensino. Só no Ensino Médio são 10 anos. Apesar de tudo que se fala, apesar de tudo que se diz, o programa é a mesma coisa. O primeiro ano é PA e PG. O

[124] A contundência e a convicção do que diz só podiam ser retratadas da mesma forma como a professora falou.

> segundo ano é matriz, determinante, etc. Então (...) é basicamente as mesmas coisas, com pequenas mudanças que a gente nem consegue perceber. É a mesma coisa que eu estudei, é a mesma coisa que se ensina. E não é só eu [que pensa assim]. Todos os colegas que eu tenho a oportunidade de ver, uns com maior maestria, outros com menos, dizem que ensinam as mesmas coisas. A diferença que existe entre um colégio que a gente considera de ponta, como o LICEU, um colégio de linha, é só na infra-estrutura. Essa infra-estrutura faz a diferença, as pessoas que têm acesso aprendem mais. Mas o que se faz é a mesma coisa, não vi mudança do tempo que estudei para agora que ensino. Só tem muito é conversa. (Hélio)

Não é muito difícil cruzar com um professor e ouvir algum relato parecido com o acima citado. Há uma cultura conteudista na escola, alimentada por um mercado do conteúdo do livro didático, cujo maior representante são as provas do vestibular o qual, por sua vez, alimenta a indústria dos cursinhos privados. A Reforma, convém reconhecer, veio em parte, para transcender os aspectos conteudistas do currículo. Isso, no entanto, não se dará sem um profundo envolvimento do professor, sem um vultoso e duradouro investimento em qualificação e sem uma re-profissionalização do educador. Nesse ponto, em nada a reforma avançou.

Uma outra constatação das entrevistas, também pertinente para mostrar a fragilidade da reforma na região, diz respeito ao material utilizado no planejamento do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. O fato é que o livro didático continua direcionando os currículos:

> Depois de decidir o curriculo, a gente procura um livro que se adapte as nossas expectativas. Às vezes não tem... ai a gente escolhe outro. O livro é muito importante para que a gente tenha um mesmo percurso... não fique cada um com um conteúdo diferente do outro. Quando não tem nenhum livro, quem elabora as apostilas é o professor mesmo. Dá mais trabalho e fica um conteúdo solto. (Meiryvan)

Dessa maneira, os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular. O agravante é que, dada a escassez de material didático, não é o livro escolhido pelos professores que vai guiar as atividades curriculares da escola, mas – o que é

Por isso evitei consertar/cortar parte da fala com reticências ou sic.

mais sério ainda - o livro disponível nas estantes da biblioteca da escola ou aqueles que os professores conseguem adquirir.

Como se pode notar, a implantação das diretrizes curriculares nas escolas de Ensino Médio da microrregião de Baturité ficou entre a SEDUC e o CREDE, e pouca coisa foi realmente efetivada. Portanto, para objetivar a Reforma, seriam necessários três passos. Primeiro, compreender que o currículo deve ser uma construção coletiva; depois, mobilizar para que isso acontecesse e, enfim, criar condições para que a idéia e as vontades de fazê-lo pudessem se concretizar. Sem formação, sem informação e sem base material, o currículo continuou sendo elaborado de improviso, pela (não) vontade do professor, ditado pela precariedade das condições materiais. Assim, o resultado da pesquisa realizada com os professores e diretores das escolas de Ensino Médio da região de Baturité revelam que, dos três aspectos necessários para efetivar a Reforma curricular, nenhum foi posto em prática.

Não se pode dizer, no entanto, que não houve interferência da Reforma no cotidiano escolar. Diversas falas, já citadas, apontam a preocupação com as diretrizes estabelecidas pelo Novo Ensino Médio. Tem-se claro somente que, entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.

Isso não quer dizer que não tenha havido qualquer interferência na escola. Somente o fato da existência do movimento reformista legal, que apela para diversas formas de divulgação, dando como certa e inevitável a vinda do NOVO, estabelece um clima mudancista. Concordando com MARTINS (2000), é possível afirmar que essa

> mudança legislativa deflagra um processo que desacomoda os atores e o sistema em que atuam, promovendo discussões, questionamentos, mudanças na regulamentação das práticas, e, muitas vezes, provocando resistências por parte daqueles responsáveis pela sua implementação. O produto híbrido gerado desse processo, invariavelmente, expressa um conjunto de modificações imprimidas pela dinâmica do cotidiano da rede de escolas em relação às diretrizes emanadas originalmente da lei (p. 67).

Mesmo que o resultado não seja o que os reformistas esperavam ou alardeavam como certo, é patente que houve uma desacomodação na escola. O que virá depois é algo

diferente do pensado inicialmente pelos organismos oficiais, como se defendeu aqui, mas também diferente do que havia antes.

3.1.2 Instrumentos da Reforma do Ensino Médio

O discurso-base que introduz este texto, através da fala do ministro, concentra a responsabilidade da Reforma nos profissionais da educação (coisa que ele apresenta com muito entusiasmo sem, infelizmente, mostrar as condições para que isso aconteça). A carga maior para o sucesso da empreitada, além de ser dos próprios alunos e de seus responsáveis, recai sobre as professoras e os professores. São elas e eles que têm a tarefa de levar à prática a maioria das mudanças. Para isso, têm que usar a criatividade, colocar o compromisso em primeiro lugar, acreditando, assim, que é possível fazer diferente do que já foi feito até hoje. A fala está permeada de ações que só cabem ao professor em sala de aula.

Por isso, não é à toa que o discurso é aberto, chamando os professores para tomarem assento na discussão, pedindo a atenção de todos eles para as novidades anunciadas, numa suposta exaltação da brilhante (e fransciscana) tarefa a que servem. As palavras insinuam que está nas mãos dos professores o sucesso ou o insucesso da Reforma, pois cabe a eles a responsabilidade de executar todas as maravilhas que, em tese, foram ali apresentadas. E, já reconhecendo os limites do executor da Reforma (o professor), o discurso é fechado, anunciando a meta de investir na capacitação dos que atuam no Ensino Médio. Com a capacitação, o compromisso, a doação e o altruísmo nato da profissão, a Reforma terá êxito, pois todo o investimento só se justifica de fato se, na sala de aula, – a caixa preta da educação brasileira[125] – o professor fizer acontecer.

O discurso, no entanto, não atingiu a realidade de atuação do professor em relação à questão estudada.

A seguir, serão analisados os dois principais instrumentos de apoio aos *construtores do Brasil dentro da sala de aula,* com a função de preparar o aluno dentro do que determina o Novo Ensino Médio: os programas da TV Escola e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

---

[125] Como referenciado anteriormente, segundo o ex-secretário de educação do Ceará, Antenor Naspolini, a sala de aula torna-se caixa preta por que ninguém consegue penetrar em sua essência, apesar de estarem lá todas as informações necessárias para os problemas educacionais.

Oficialmente, vale reforçar que foi dada uma atenção muito grande ao possível potencial de que a TV Escola (enquanto uma estrutura tecnológica) e o ENEM (enquanto um instrumento avaliativo) dispunham para contribuir, satisfatoriamente, com o sucesso das mudanças ora implementadas. No entanto, vários obstáculos podem ser percebidos para que tal função aconteça de fato. Convém, pois, proceder a uma rápida apresentação e discussão dos limites e significados dos dois auxiliares.

i. A TV Escola

A TV Escola[126] é um canal de televisão destinado exclusivamente à educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação. Entrou no ar no dia quatro de março de 1996. Os principais objetivos dessa TV, anunciados pela Secretaria de Educação a Distância, são a capacitação, a atualização, o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. A TV Escola é um canal exclusivo do Ministério da Educação, que funciona via satélite. A intenção anunciada era de que todas as escolas com mais de 100 alunos recebessem um kit tecnológico básico para captar e gravar as transmissões. O Kit continha antena parabólica, aparelho de televisão, videocassete e fitas VHS.

O governo viu nesse instrumento a tábua de salvação para orientar, de forma hegemônica, os educadores do Brasil nas mais diferentes e distantes regiões. Em tese, uma televisão com alta tecnologia, com transmissão via satélite, uniria o país numa grande *cruzada pela educação*. Afinal de contas, *gente comprometida com a educação tem em todos os cantos do imenso país*, basta sintonizá-las. Era o fim das desculpas de que o projeto Novo Ensino Médio não poderia atender a todo o país por causa de suas dimensões e diferenças regionais.

Os programas dirigidos ao Ensino Médio começaram a ser exibidos em outubro de 1999, com o objetivo de capacitar e atualizar o professor da rede pública. A programação contava com uma hora diária, e duas de reprises, na tentativa de atender a uma maior quantidade de público. A grade destinada ao Ensino Médio era composta pelos seguintes programas:

[126] Informações obtidas no site da TV Escola: www.mec.gov.br/tvescola.

- Como fazer? – Em cada programa da série, eram apresentados dois documentários. Um deles determinado pela própria equipe de educadores da TV Escola, e o outro, como sugestão de atividade apresentada por professores de Ensino Médio das três áreas do currículo desse nível de ensino. Os programas da série traziam conteúdos para a atualização dos professores e orientações para tentar viabilizar um trabalho contextualizado e interdisciplinar.

- Ensino legal - A série explicava e discutia a reforma do Ensino Médio. Eram abordados temas como gestão escolar, currículos, projetos pedagógicos e outros que esclareciam e debatiam os conceitos, as bases, a legislação e as mudanças propostas para o novo Ensino Médio no Brasil.

- Acervo - Os programas da série apresentavam um documentário envolvendo várias áreas de estudos, com a intenção de mostrar a interdisciplinaridade e a contextualização. Durante a exibição, especialistas faziam observações relacionadas às três áreas de conhecimento: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Além dos comentários, os professores produziam textos que, depois, seriam distribuídos às escolas.

Com relação especificamente ao conteúdo, 'o auxiliar TV Escola' até que oferece uma quantidade razoável de ferramentas, podendo realmente ser englobado na categoria de auxiliar. Porém, nada de extraordinário, no sentido de considerar que tal ferramenta poderia influir decididamente para o sucesso ou mesmo para o fracasso da Reforma. Contudo, dado o entusiasmo de como é tratada pelos órgãos oficiais (e, nesse entusiasmo, entra a Secretaria Estadual de Educação do Ceará), pode-se imaginar que havia realmente uma grande confiança de que a TV Escola pudesse unir o Brasil, diminuindo as distâncias, para amenizar as diferenças, no que se refere à implementação das propostas para o Ensino Médio.

No entanto, quando foi perguntado aos professores qual a utilidade da TV Escola para a sua formação com relação às mudanças propostas para o Ensino Médio, a consideração não foi positiva.

O professor do Liceu de Baturité demonstrou pouco conhecimento sobre o instrumental, como mostra o seu discurso:

> Conheço muito pouco da TV Escola porque (...) não tenho tempo de acompanhar a programação na televisão. Falta tempo até para organizar as minhas coisas. Não

> tenho como me deslocar para a escola em pleno sábado para assistir a programação que é gravada. Tenho muitas coisas para fazer durante a semana. E quando [a programação] passa à noite [para supostamente assistir em sua casa] eu estou em sala de aula. Quer dizer: já é difícil conseguir tempo para umas coisas [da escola], imagine para assistir a programação [da TV escola]. Por isso que nunca tive capacitação da TV escola; para o Ensino Médio, não. (Hélio)

A professora Artemiza, que trabalha também no Liceu de Baturité, vem reforçar as palavras do professor Hélio:

> Conheço a TV Escola rapidamente. O problema que encontro é a questão da falta do tempo para acompanhar a programação. Aqui na escola nós não dispomos do equipamento. Pelo menos eu acho que não dispomos desse equipamento. A TV Escola não chega a todas as residências. Ela precisa do sinal de uma [antena] parabólica. Sei que eu poderia procurar alguém que tenha antena, mas como eu já disse, não tenho tempo. Eu trabalho três expedientes. Gostaria muito [de assistir], porque eu acho que tem muitas dicas pra orientar nossa relação com o aluno. Mas já que no planejamento não utiliza, fica complicado pra gente. A gente até toma conhecimento da grade de programação, mas nunca o professor se reuniu para assistir. (Artemiza)

A professora Meiryvan, da escola Almir Pinto, demonstrou que conhece melhor a TV Escola, e acredita que se trata de uma excelente ferramenta para a capacitação do professor. Porém mantém a mesma linha de raciocínio da impossibilidade de uso:

> A TV Escola, ninguém não vai nem discutir, é um excelente instrumento (...) para a capacitação do professor. A questão é que ela não é utilizada como deveria. Da realidade que eu conheci e conheço, Vazantes [escola anexa], Ideal [escola anexa] e aqui na sede [Escola Almir Pinto de Aracoiaba] a TV Escola às vezes, até funciona, a programação até pega, mas o professor trabalha tanto, ele precisa tanto ocupar a sua carga horária para poder ter o mínimo de condições pra sobreviver, que falta tempo para preparar e utilizar o material da TV escola. Nós já usamos, eu já usei, raríssimas vezes, mas usei. Na verdade, a TV escola não consegue contribuir com o professor para que ele leve [os benefícios] até aos alunos em sala de aula, porque nós nunca tivemos condições objetivas de ter acesso. (Meiryvan)

Todas as falas dos entrevistados concordam que eles não conseguem ter acesso à programação da TV Escola. Como se pode perceber, o principal motivo apresentado fica por conta das condições reais que o professor tem para assistir à programação. Na maioria das vezes, obrigados, por questão de sobrevivência, a se desdobrar em três turnos de trabalho sendo, muitas vezes, em dois ou três colégios diferentes. Muitos, inclusive, atuam em uma escola da rede municipal, outra, da rede estadual e em uma terceira, da rede particular. Dessa forma, conseguir tempo fora da sala de aula – mas dentro da escola, já que é lá onde se encontram os equipamentos (antena parabólica ou TV, vídeo e fita VHS) – é muito difícil de acontecer.

Para não cair numa avaliação pessimista e unilateral, pode-se dizer que existem aqueles professores que fazem mais do que o básico, que não aceitam a imposição da luta pela sobrevivência ou mesmo que conseguem resolver seus problemas financeiros através de outras formas, que não pela super-exploração de seu trabalho. Há, de fato, grupos de educadores que não dependem somente do salário de professor para a sua sobrevivência, como existem também aqueles que fazem da profissão um sacerdócio. Esses podem utilizar mais do tempo de sua vida para acompanhar a TV Escola e fazer dela seu instrumento de capacitação para as novidades trazidas pela proposta reformista do Ensino Médio. Contudo, isso ocorre com uma minoria.

Porém, ao contrário do que a possibilidade da exceção sonhada acima pode representar, dois diretores apontam a acomodação do professor como uma questão fundamental para a TV Escola não ser bem utilizada na sua formação e, inclusive, com os conteúdos ministrados em sala de aula. O primeiro fala de um período entre 99 e 2002, quando foi diretor da Escola de Ensino Fundamental e Médio José Joacy Pereira, na cidade de Aratuba:

> Eu vivenciei de maneira diferente a questão da TV Escola. A TV Escola é um excelente canal, com uma programação bem qualitativa. O problema é que nossos educadores não dão muita preocupação com sua formação. Na minha gestão lá em Aratuba [Escola] eu instalei, em cada sala de aula, um televisor com cabeamento da antena parabólica com acesso à TV Escola. A coordenadora pedagógica deu o horário da programação para que todos os professores trabalhassem os melhores conteúdos

> em sua disciplina, além do conteúdo normal da aula. Era para somar o conteúdo normal da aula com o da TV Escola. Nem um professor fez isso. Eu acho que é questão de visão, de acomodação do professor. Não querem investir em sua formação, em sua atualização; acham que o giz e o apagador é o limite para eles. (Hamilton)

O diretor da escola vê a acomodação do professor no fato de ele não lançar mão do recurso eletrônico disponibilizado. De imediato, tentando compreender seus motivos, vale colocar a dificuldade de conciliar a sala de aula e o seguimento do plano de aula com as atividades propostas pelo programa da TV. Convém admitir que a tarefa não deve ser executada apenas em sala de aula, mas é anterior à aula. Na fala do próprio ministro da educação, a TV Escola é instrumento de capacitação e aprimoramento do professor. Por isso é anterior à sala de aula e precisa passar pelo planejamento do professor, pela compreensão dos princípios da Reforma. Como foi pontuado na fala dos entrevistados, isso não aconteceu devido a fatores objetivos (falta de tempo, falta de estrutura, falta de acompanhamento pedagógico).

A segunda entrevistada a lançar a idéia de acomodação do professor está se referindo a um período maior, 1999 a 2004, tempo em que foi diretora da Escola de Ensino Fundamental e Médio Milton Façanha Abreu, na cidade de Mulungu:

> A TV Escola é realmente um excelente canal, uma ferramenta extraordinária para auxiliar o professor na sua prática, principalmente naquele momento de mudanças. Na nossa realidade [escolar], nós tínhamos todos os equipamentos devidamente instalados. O que eu fui percebendo [é] que o professor estava sem motivação para utilizar aquele meio. Nós expomos a grade de programação para o professor associar o seu planejamento à programação, disponibilizava a gravação de fitas, mas, infelizmente, percebo hoje, que estava faltando estímulo, [faltando] uma injeção de ânimo para conduzir o professor a utilizá-lo. Um ou dois professores até se interessavam pela programação. Mas eles queriam utilizar os programas gravados. Uma vez ou duas vezes por mês é possível fazer a gravação das fitas. Mais do que isso, não. Por conta das condições deficientes da escola, da falta de pessoal para fazer as gravações, da falta das próprias fitas, da quantidade [insuficiente] de vídeo cassetes. Assim acabou que pouco influenciou na formação do professor, porque poucos utilizavam. (Naíres)

A desmotivação do professor, como a diretora mesmo enfatiza, era devido à falta de uma injeção de ânimo. O desânimo não vinha do nada, mas do acúmulo de dificuldades da atividade diária. Os poucos professores que queriam lutar contra seu estado de ânimo sofriam com a dificuldade de adquirir o material que consideravam mais apropriado. Assim, a questão estrutural volta à tona mesmo na fala de quem atribui ao professor um pouco da responsabilidade por essa desmotivação.

Um último depoimento revela bem o nível de dificuldade das escolas. Célio fala do período entre 1999 a 2001, quando foi diretor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Domingos Sávio, posteriormente transformada no Liceu de Baturité.

> O caso da nossa escola é simples; em nada contribuiu para a capacitação dos professores porque nós não tínhamos acesso à TV Escola. Recebemos uma antena [parabólica], mas ela nunca funcionou. Ficou desligada. Faltou vir recurso para a instalação. (Célio)

Desse modo, a regra (a dificuldade de acesso) é implacável contra a exceção (a disposição de um ou outro professor para assistir). É preciso considerar as questões técnicas de instalação, de manuseio, de manutenção, que concorrem para dificultar o acesso. O ministro fala da TV Escola do alto de um dos prédios da Esplanada dos Ministérios, de sua sala, onde, com um simples toque no controle remoto, ele consegue visualizar vários canais via satélite. Em localidades mais distantes, onde o ensino necessita de um acompanhamento mais de perto, devido aos problemas relativos ao isolamento, a antena nem chega, e, quando chega, não é instalada; quando é instalada, não tem quem consiga fazê-la funcionar. Faltam pessoas qualificadas, material, falta a própria televisão, quando não falta a energia elétrica.

Em outro extremo, no Distrito de Ideal, depois de reiteradas queixas à polícia e de mais ainda reiterados pedidos de providência à Secretária de Educação do Estado, um diretor, para evitar que a televisão e o vídeo da escola fossem roubados pela sexta vez, levou-os para sua casa. Não faltou quem o acusasse de desviar equipamentos. Mas a vigilância nunca chegou.

No mesmo extremo, entra uma conversa com a secretária de educação básica do Ceará, Sofia Lecher[127]. Ela dizia que, no atual momento do país, *temos recursos para o sonho e não temos recursos para a realidade*. Em outras palavras, naquele contexto, o que ela quis dizer é que sobrava dinheiro para investir em equipamentos tecnológicos, como televisão, vídeo, antenas digitais, mas faltavam as migalhas para adaptar um suporte na parede para segurar a televisão, puxar uma extensão de fio, consertar uma tomada elétrica, reparar um ventilador da sala de vídeo. O primeiro recurso vinha de empréstimo com o BIRD e o BID, totalmente alienados ao projeto – como será visto na parte de financiamento do Ensino Médio - e o segundo viria dos cofres estaduais, vazios, sem previsão orçamentária (era só a notícia que vinha da Secretaria de Finanças).

Sem apelar para o pessimismo exacerbado, mas também sem fugir da realidade, o uso da TV Escola esteve muito longe dos planos ministeriais de servir realmente de auxílio para o professor do Ensino Médio. Não deixou de servir, porém, aos arroubos megalomaníacos, facilmente discursáveis de que algo está sendo feito para o bem de todos, faltando somente que cada um faça sua parte como cidadão, como brasileiro, para que dessemos um salto para o futuro.

ii. O ENEM

Outro auxiliar discursado pelo ministro Paulo Renato, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio.

O primeiro questionamento trata da forma como uma avaliação de caráter nacional poderia influenciar e, de forma positiva, na sala de aula, a ponto de poder ser considerada um auxiliar do professor na árdua tarefa de propiciar aos alunos um aprendizado consistente. Mais complicado fica, ainda, se consideradas as diferenças regionais, a grandeza territorial do Brasil e a flexibilidade curricular (mesmo que, depois, limitada por vários aspectos legais e reais), conquistada pelas escolas com a LDB de 1996 e confirmada pelas DCNEMs.

[127] Sofia Lecher assumiu a Secretaria de Educação durante o período de 2003-2005.

A pretensão do ENEM[128] era avaliar a qualidade do Ensino Médio ao mesmo tempo em que dava ao aluno, e somente a ele, já que os resultados são individuais e sigilosos, uma noção de suas qualidades e deficiências frente às competências para enfrentar o mundo. A prova procurava atingir quatro competências básicas, articulando conteúdos da vida cotidiana e conteúdos conceituais das diversas disciplinas, como: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade.

De forma geral, os objetivos do ENEM, divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – para o ano de 1999 e ainda em vigor até a presente data, são assim apresentados:

> *I – Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;*
>
> *II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;*
> *III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior.*

Desde seu lançamento, que o ENEM guarda a intenção de ser mais do que simplesmente uma avaliação diagnóstica do quadro educacional brasileiro. Ele pretende se construir enquanto uma avaliação que seja, ao mesmo tempo, de diagnóstico individual, possibilitando que o 'cidadão' faça suas escolhas de acordo com suas competências, e como uma avaliação com características complementares e/ou substituta de outros exames existentes para admissão ao mercado de trabalho e/ou pós-médios e superiores. O ENEM, nesse caso, já nasce como um projeto de ambição extremamente dilatada.

[128] Informações adquiridas no site do ENEM: inep.gov.br/enem

A idéia é confirmada por uma reportagem da Folha de São Paulo, em julho de 1997[129]. Segundo a entrevista com o ministro da educação sobre as propostas de reforma do ensino, o ENEM poderá servir de credenciamento dos alunos para as universidades, e as mudanças no currículo serão incorporadas ao Exame, contribuindo para melhorar o processo de seleção para seu ingresso no curso superior. Ele assevera que há uma determinação de mudar o sistema de entrada no ensino superior, e a LDB dá opção para que cada universidade fixe seu critério de ingresso, portanto o vestibular tradicional tem os seus dias contados.

Todavia, não obstante um apoio de propaganda que incluía inserções em televisão, rádio, jornal e revista em todo o país e, mais ainda, um acirrado contato e a mobilização com as secretarias estaduais para fazerem o acompanhamento das inscrições junto às escolas, não houve retorno do número de participantes esperados pelo ministério nas primeiras edições do Exame. A opcionalidade na avaliação, isto é, o fato de não haver nenhum dispositivo que obrigasse os concluintes ou egressos do Ensino Médio a realizarem a prova, fez com que ela tivesse um começo aquém do idealizado. No primeiro exame, pouco menos de 10% (dez por cento) do total dos concluintes do Ensino Médio, naquele ano, inscreveram-se para o exame.

Continuando nessa perspectiva, longe estaria o ENEM de influenciar, de alguma forma, o Ensino Médio. Porém algo aconteceu entre o primeiro e o segundo Exame, indo, inclusive, de encontro às principais queixas dos alunos: a de que não havia motivos suficientes para a realização da prova já que a avaliação ficaria restrita ao sigilo individual, gerando somente resultados gerais ao sistema como um todo.

A partir dos objetivos divulgados pelo INEP para o ENEM, percebia-se que o governo não desistiria facilmente de suas pretensões em relação ao exame, pois, mais do que a avaliação em si, estavam em disputa os rumos que essa modalidade de ensino deveria seguir.

Logo se intensificou a mobilização para que as universidades brasileiras incluíssem o ENEM no processo de seleção para o ingresso em seus cursos superiores. O próprio ministro Paulo Renato admitiu estar empenhado em que as universidades, principalmente as públicas, por terem maior credibilidade e por serem gratuitas, aceitassem

[129] MEC prevê fim do vestibular, São Paulo, 5 de julho de 1997

incorporar os resultados do exame em seu processo seletivo[130]. Começou daí a 'popularização' do ENEM. Segundo Maria Helena Guimarães de Castro**,** Presidente do INEP no governo FHC, a "*adesão das instituições de ensino superior foi fundamental para fortalecer a credibilidade do Exame e contribuiu decididamente para transformá-lo numa nova referência na busca de alternativas aos processos seletivos tradicionais*" (FSP, 07/09/2000). Assim, o ENEM deu um salto em número de inscritos.

Então, somado a outros fins, o ENEM passou a ser também critério de avaliação para a entrada em muitas universidades do país[131]. O número de inscritos sobe proporcionalmente ao número de universidades, preferencialmente públicas, que aderem ao processo, como anteviu o ministério[132]. Algumas universidades, como a Federal do Ceará, tornam o ENEM obrigatório para todos os que desejam fazer seu vestibular. Essa adesão compulsória – que gerou uma disputa judicial até às vésperas da realização das provas vestibulares da UFC[133] – acaba por tornar o que era opcional em obrigatório de fato, pelo menos para aquela parcela da população que quer uma vaga na universidade, precisa dela e pode disputá-la

O resultado não poderia ser outro. Os saltos em inscritos, como se vê no gráfico abaixo, são gigantescos.

---

[130] O Jornal Folha de São Paulo, de 17 de dezembro de 1998, traz o seguinte texto: "o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, fez ontem um apelo às universidades para que o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) seja adotado como forma de acesso ao ensino superior".

[131] Cada universidade decide a forma de aplicar o ENEM. A maioria estipula uma porcentagem de aproveitamento, que será somada a sua prova de conhecimentos gerais.

[132] A Folha de São Paulo, em 17 de dezembro de 1998, cita a seguinte frase de Paulo Renato: "O Enem não pretende ser um sucedâneo do vestibular, mas um elemento de um novo processo seletivo. Se as universidades adotarem ou disserem que vão adotar o exame, o número de participantes explode no ano que vem, e é isso que a gente quer".

[133] O incidente envolvendo o uso da nota do ENEM pelo vestibular da UFC, em 2002, deu-se quando o Ministério Público Federal, através do procurador Alessander Sales, entrou na justiça e conseguiu uma liminar suspendendo o uso da nota do ENEM. A UFC recorreu, conseguindo outra liminar que dava prosseguimento ao concurso. Por diversas vezes, a imprensa noticiou a suspensão do vestibular por conta de liminares.

Quadro VII: Relação número de inscritos X Universidades que aderem ao ENEM

Ano	No. de inscritos	No. de universidades
1998	157 221	02
1999	347 135	93
2000	390 574	137
2001	1 624 131	211
2002	1 818 665	327
2003	1 876 387	409
2004	1 547 094	436

Dados retirados do INEP

O governo fez a 'moda pegar'. Nos anos seguintes, uma multidão de concluintes, além dos já egressos, buscava a prova do ENEM; uma prova diferente da do vestibular, considerada mais fácil, mais interessante, de interpretação mais fácil, fugindo ao método da decoreba, como previu o ministro[134]. Várias escolas, muito mais as particulares que as públicas, começaram a divulgar que seus conteúdos atendiam ao vestibular e ao ENEM. Surgiram, por outro lado, como uma febre, cursos preparatórios para o ENEM, 'cursinhos', os 'pré-enem', sintoma de um sistema que vê a educação, a aprendizagem e o saber como mercadorias. Eles nem sequer atentaram que, se o discurso oficial no qual eles se baseavam para endeusar o ENEM estivesse correto, são incompatíveis os dois elementos; como água e óleo, o vestibular e o ENEM não se misturariam. Segundo Costa (2003), são duas propostas antagônicas, uma, baseada no acúmulo de conteúdos, e a outra, no acúmulo de competências.

Agora já se pode perceber realmente como o ENEM foi se constituindo peça de interferência no Ensino Médio, como assinalou o ministro Paulo Renato. Para aqueles que não acreditavam no futuro do ENEM, que duvidavam da determinação do governo e de seus métodos, pouco a pouco foi ficando claro que todo o esforço para emplacar a avaliação estava surtindo o efeito esperado pelo MEC.

[134] Para uma comparação entre o desempenho dos alunos nas provas do ENEM e nas provas do vestibular, ver o trabalho de SOARES e PANSANATO (1999).

Aqui ressoam as palavras do ministro, quando insistia em categorizar o ENEM como auxiliar do professor em sala de aula. A questão que vem tomando forma refere-se à intenção do MEC de impor os pressupostos desse exame nacional à política curricular da educação básica brasileira. Só assim, nesse processo, vai se entendendo em que nível a sala de aula tem diretamente a ver com um exame geral de avaliação.

Mais uma vez, com referência ao estudo de COSTA (2003), tal intenção foi se verificando na prática desde o intenso trabalho político governamental de vinculação dessa avaliação nacional ao acesso às universidades públicas e privadas de todo o país, popularizando cada vez mais esse processo. Com essa popularização, tinha-se a intenção de levar adiante a idéia de substituir os vestibulares pelo ENEM, o que possibilitaria ao MEC/INEP determinar tacitamente os pressupostos curriculares da educação básica brasileira.

O ENEM, então, desde sua concepção, objetivava ser o instrumento que forjaria mudanças curriculares significativas no Ensino Médio. Não de acordo com os interesses particulares de seus mentores, mas dentro de uma concepção de um mundo em transformação, que exige do indivíduo novas habilidades e competências. Segundo Costa (2003),

> a indução curricular promovida pelo ENEM, de acordo com os seus próprios pressupostos, desloca a ênfase da transmissão do conhecimento para o desenvolvimento de competências. Ou seja, um deslocamento epistemológico no objeto da atividade educativa. O que se propõe é superar uma realidade educacional em crise, supostamente causada pela concepção equivocada do conhecimento (disciplinar), associada a ela, estabelecendo em seu lugar o desenvolvimento de competências como "novo" eixo estruturante da ação educacional (p.5).

O novo eixo estruturante para o Ensino Médio teria o ENEM como o principal instrumento de sua forjadura. Como, há muito tempo, a referência é o vestibular, inicia-se o processo de colocar o exame nacional em primeiro plano para corrigir e orientar os currículos das escolas médias. Criando novas demandas de conhecimento através da avaliação nacional, o governo induz uma transformação no vestibular, enquanto prepara sua abolição, tornando o ENEM seu natural sucessor.

Com essa perspectiva, o MEC entende que se aproxima de resolver o problema de parte do Ensino Médio, principalmente nas escolas particulares, sempre acusadas de estarem voltadas simplesmente para atender às exigências dos vestibulares, gerando um ensino

dissociado da vida, pautado em fórmulas e conteúdos estanques, a maior parte deles desnecessários depois do vestibular.

Analisando, no entanto, algumas falas de professores e diretores, outras questões podem estar surgindo no quadro da escola pública de Ensino Médio.

> Eu, particularmente, defendo que os alunos participem do ENEM. O ENEM é um exame (...) que acaba sendo uma ponte entre a escola e o mundo lá fora. E o mundo está cobrando. A prova do ENEM está voltada para aquela aprendizagem que foge do conteúdo. Lá não pergunta o que é isso, o que é aquilo. Ele pega o conteúdo e aplica numa situação e você vai ver ai se o aluno aprendeu ou não. A percepção, a interpretação, o entendimento e o comportamento é que são avaliados. (...) Eu gosto do ENEM e gostaria muito que todos os alunos participassem, nesse sentido, de perceber no final dessa trajetória ou parte da trajetória educacional dele, o que eles conseguiram [aprender] no ensino médio. (Meiryvan)

O discurso do ENEM, enquanto uma avaliação diferente do vestibular, que avalia sob outros aspectos, chegou até a sala de aula. Entretanto, corre o risco de cair na mesma dinâmica do vestibular. As falas seguintes confirmam essa assertiva:

> Já utilizei provas que foram do ENEM, elaborando questões com os conteúdos parecidos com a dinâmica das provas do ENEM. A própria produção dissertativa do aluno, eu já trabalhei sistematicamente para o ENEM. Eu já tenho as provas que eu aplico dentro das minhas avaliações, eu tenho aquela prova do aluno dizer o que entendeu. Uso também a prova objetiva, porque é o que ele vai encontrar, também no ENEM, nos concursos, nos vestibulares. (Meiryvan)

> Trabalhei vários conteúdos direcionados para o ENEM. Desde que trabalho no Ensino Médio que tento preparar os alunos para fazer essa prova. A gente conversa com o aluno da importância, pega trabalhos, provas de ENEM, trabalha questões do ENEM passado, estuda o livrinho do ENEM, vê o que pode passar na próxima prova, o que pode cair na prova. Já preparei várias aulas direcionadas ao ENEM. Não que a direção exigisse, por minha própria iniciativa, por que a gente vê a propaganda, vê a possibilidade de o aluno chegar lá e dizer: ‘eu posso, eu passo’; naquele intuito

> mesmo de ver meu aluno tentar conseguir alguma coisa, e medir (...) o seu potencial. (Norma)

Caso possa parecer que o ENEM esteja conseguindo direcionar o currículo do Ensino Médio, dada a preocupação dos professores em relação a esse aspecto, a preparação específica para a prova anula essa conquista, já que o princípio do ENEM é perceber habilidades e competências do aluno de forma geral. O treinamento para a realização da prova tira o caráter espontâneo de conhecimento adquirido e se transforma em um novo vestibular, com dicas, com 'bizus', com a aflição da concorrência.

Pelo depoimento abaixo, fica demonstrado, pelo menos para o limite da realidade estudada aqui, que o professor recebeu o ENEM como um novo vestibular.

> Eu não temo que a gente comece a preparar para o ENEM ao invés de preparar para o vestibular. Que substitua uma coisa pela outra. Eu acredito que seja uma soma. Na verdade eu não consigo separar: esse lado é [o] vestibular e esse aqui é [o] ENEM. Eu acredito assim: quando o aluno faz o ENEM, ele tem lá uma oportunidade de ver como é que está sua aprendizagem, [de] perceber as suas deficiências e, a partir daí, ele canaliza suas atenções para estudar os aspectos que considerou insatisfatório. O vestibular também é necessário e, querendo ou não, o ENEM é um exame, acaba sendo um vestibular. Não vamos ser hipócritas: digamos que um [que] aluno temeu uma prova mínima no ENEM, ele vai está empolgado pra fazer vestibular? Não, porque vai ser o reflexo de como ele se sente, como está, na realidade, a sua aprendizagem em sala de aula. O ENEM, eu acredito, que apenas some na preparação para o vestibular. Pelo menos é esse meu discurso, é isso que eu defendo em sala de aula. (Meiryvan)

A linha de raciocínio da professora é bem coerente. Ela demonstra entender que o objetivo da escola é dar um sentido ao Ensino Médio. Para ela, esse sentido é propedêutico, de continuação dos estudos. Assim, parece-lhe certo fazer o que for possível para o aluno atingir a universidade. Se as universidades aderiram ao ENEM, a escola deve preparar o aluno para um bom desempenho na prova. Com uma avaliação considerada mais fácil do que o vestibular, o investimento nele é prioritário, pois, se o desempenho do aluno no ENEM não for satisfatório, dificilmente o será no vestibular. Com um bom desempenho no vestibular, vem a

soma: soma de pontos para ingressar na universidade e soma de conhecimentos para a prova do vestibular. Sem hipocrisias, como defende a professora, o ENEM se transformou em um vestibular de segunda categoria, ou mesmo, um vestibular mais humanizado.

Dessa maneira, essa perspectiva do MEC - trazer o ENEM para orientar os currículos das escolas, indiretamente, pressionando via novas demandas de conhecimento, que serão exigidas nessa avaliação nacional - aproxima-se, e muito, da visão de transformar a educação em um grande cursinho. A diferença é que o cursinho anterior tinha o vestibular tradicional como alvo principal a atingir. Agora, o novo cursinho – quem quiser pode ler reforma do Ensino médio – terá como objetivo os padrões do ENEM.

A máxima vem endossar que o problema não é o vestibular em si, mas sim, a não exigência de conteúdos compatíveis com a vida. Em outras palavras, passou-se muito a difundir que o problema não é seguir o vestibular. A questão é que o vestibular não estaria de acordo com o que a sociedade exige que o aluno aprenda. Como o vestibular, em nome da autonomia, depende de cada instituição de ensino superior, ele foi se fragmentando a ponto de cada escola exigir conteúdos diferentes, isolados. O ENEM, então, a nova bússola do Ensino Médio, entra para corrigir os currículos das escolas sem impor diretamente sua diretriz. É com essa conotação, como um modelo a ser seguido, que o ENEM tem a pretensão de servir como referência para os currículos.

Uma primeira questão é que o sistema educacional no Brasil, como em diversos outros países subdesenvolvidos ou ditos em desenvolvimento, é montado para deixar uma grande parte de fora. E a forma como o sistema funciona é a de um funil (os governos odeiam essa analogia). Mesmo quando estão dentro, como é o caso do Ensino Fundamental e, em menor grau, o do Ensino Médio, o baixo rendimento, a evasão e a repetência contribuem para alimentar o funil. Muitos entram, poucos saem (e os poucos têm sido, em sua grande maioria, os das classes dominantes). O funil alivia a pressão sobre os demais níveis. Do Ensino Médio para o Ensino Superior, isso é escancarado. Basta ver quantos concluem o Ensino Médio e quantos tentam acesso à universidade. E dos que tentam o acesso, quantos conseguem entrar.

Assim, é preciso afirmar que o vestibular (o grande vilão) não existe para excluir, ele exclui para existir: é o instrumento que possibilita colocar uns para dentro e manter outros de fora. Por isso que é ingênuo quando o MSU (Movimento dos Sem Universidade), anteriormente acordado com a direção do evento, invade a fala do ministro da educação,

pedindo o fim do vestibular[135]. A verdade é que não há vagas para quem não pode pagar (sejam as universidades ou as escolas básicas). É a exclusão que faz existir o vestibular. Ele se faz necessário pela função que o Brasil ocupa na atual ordem capitalista. A prioridade da política econômica é o pagamento das dívidas internas e externas, do investimento no agronegócio, do sucateamento da educação pública, das privatizações das estatais. É inerente ao sistema educacional do capitalismo subdesenvolvido a exclusão. Isso não quer dizer que se deve cruzar os braços e não fazer nada, "pois tudo já está resolvido" ou "nada pode ser feito". Pelo contrário. Só mostra que nada está resolvido, que o trabalho de quem quer construir uma sociedade diferente é muito mais complexa do que as reformas, no sistema capitalista, podem sugerir.

Diante de todo o exposto, fica evidente que o ENEM cresceu em cima do desejo/ilusão de milhões de jovens de ingressar no ensino superior após as universidades 'aceitarem' usar o resultado como parte de seu processo seletivo. Com o uso desse imaginário, o MEC pensa em consolidar o exame para transformá-lo em bússola para a reforma do Ensino Médio (contribuindo com o professor em sala de aula), para acabar com o currículo para a 'não-vida' e efetivar o novo currículo para a vida.

Não precisa ser nenhum vidente para imaginar o estrago em que isso vai dar. De fato, o exame só atinge mesmo uma minoria que está na ponta do funil tentando escapar para a universidade. Desses, as estatísticas denunciam, todos os anos, só uma pequena parte vai conseguir sentar-se nos bancos dos institutos superiores de ensino. A grande massa que fez a inscrição para o ENEM foi ludibriada pela intensa propaganda de que poderia ser aprovada no vestibular se tivesse um bom desempenho. A onda de crescimento tanto já parou, como já começou o recuo de inscritos no ENEM (basta ver os anos de 2002, 2003 e 2004 do quadro VII). A tendência é estabilização nos marcos dos mesmos números dos vestibulares. Quem vai pagar o preço pelo patrocínio gratuito da frustração em nossos jovens não se sabe, mas a história deve dar alguma resposta, alhures.

Portanto, achar que uma avaliação que já nasce com a função de selecionar pode contribuir com o professor para construir um novo Ensino Médio, demonstra bem que tipo de

[135] Aconteceu no Fórum Mundial de Educação em São Paulo, durante a palestra proferida pelo atual ministro da educação, Tarso Genro.

reforma se pretende implantar: além de estar baseada no currículo, ainda depende sobremaneira da ilusão de acesso ao Ensino Superior, que dura pouco tempo.

3.1.3 Aspectos localizados ou aventuras proporcionadas pela Reforma: a semestralidade e a avaliação diagnóstica

Para a Região do Maciço de Baturité, a Reforma do Ensino Médio representou algumas mudanças singulares, que tiveram como base a interpretação da LDB bem mais do que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

> Da reforma (...), eu sei que desde o ano de 95 mudou muita coisa no Ensino Médio. A primeira foi a semestralidade. Depois veio a avaliação de AS (Avaliação Satisfatória) e de ANS (Avaliação não satisfatória). O certo é que eu nunca gostei daqueles AS e ANS. Quando o aluno chega lá no vestibular, se ele não tirar um dez ele não entra na faculdade. Depois ainda veio o fim das provas, a gente ficou sem poder avaliar o aluno pelo método tradicional, de provas. A terceira foi a perda da nossa escola, porque os alunos foram todos transferidos para o município. Isso ai é inesquecível. (Norma)

A professora pontua que o que foi de mais expressivo para as escolas da região, diante da Reforma, foi a semestralidade[136], uma das organizações possíveis de modalidades de ensino, e a avaliação diagnóstica[137], que adota, em substituição à escala zero a dez, o AS (Avaliação Satisfatória) e o ANS (Avaliação Não Satisfatória), somados com múltiplas formas

[136]A Lei nº 9394/96 diz, no seu Art. 23, que "a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". Diante disso e de posse de uma série de reclamações advindas de professores e alunos do ensino médio, quanto à organização do trabalho pedagógico, definiu-se uma proposta nova de organização curricular, que pretende garantir a otimização do trabalho pedagógico em nossas escolas de ensino médio. O excesso de turmas, ocasionado pelo número reduzido de horas-aulas semanais, faz com que alguns professores tenham no mínimo 320 alunos no sistema seriado, dificultando, assim, a realização de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. A afetividade difundida nas Diretrizes Curriculares torna-se difícil entre aluno e professor, visto que este último pouco conhece o seu aluno, até porque detém um acúmulo de planos de curso de séries e disciplinas distintas. Por outro lado os alunos se queixam do excesso de disciplinas trabalhadas ao mesmo tempo, ocasionando também um acúmulo de trabalhos e avaliações que os sobrecarregam. A organização tradicional da escola em série, com ênfase na homogeneização do processo de aprendizagem, não tem garantido resultados satisfatórios (vide resultado do SAEB), pois não possibilita aos alunos uma aprendizagem de acordo com o seu ritmo e sua disponibilidade de tempo.

[137]A avaliação diagnóstica é um instrumento de investigação do professor, em relação à aprendizagem do aluno, para analisar o que este já sabe e o que precisa ainda saber, o que ele faz sozinho e o que faz com ajuda.

de apreensão do aprendizado dos alunos e a municipalização do Ensino Fundamental, que obrigou o fechamento de algumas escolas estaduais da região.

Os três pontos têm em comum o fato de terem sido aplicados nas escolas de forma sumária, sem nenhuma avaliação, preparação e convencimento do conjunto dos profissionais da educação, tampouco dos alunos e da comunidade escolar.

A idéia de semestralidade começou a ser desenhada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Brunilo Jacó, no município de Redenção, em 1998. A diretora da escola, Cristina Soares, baseada no Artigo 23 da LDB, instituiu no Brunilo Jacó um sistema de contagem de dias letivos e de matrículas, tendo como base um semestre, e não, um ano escolar. Os duzentos dias letivos anuais foram divididos em dois semestres de 100 (cem) dias. Assim, cada disciplina foi transformada em módulo I e módulo II. O que seria matemática do ano todo foi transformado em matemática I e matemática II, por exemplo. O sistema funcionava, ou deveria funcionar, muito parecido com o sistema universitário brasileiro, porém sem deixar o aluno tão à vontade para fazer sua matrícula, que era compulsória em todas as disciplinas, tanto do primeiro semestre letivo quanto do segundo. Assim, as vantagens da semestralidade, segundo estudo do CREDE 08[138], eram inúmeras, dentre as quais, destacam-se:

> *- Garantir a otimização do trabalho pedagógico na escola;*
>
> *- Diminuir o número de turmas do professor já que sua carga horária seria dobrada em cada turma, condensando a quantidade de aulas do professor com a mesma turma;*
>
> *- Facilitar a realização de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno já que o professor pode conhecê-lo, até porque possui um acúmulo de planos de curso de séries e disciplinas distintas;*
>
> *- Diminuiir as disciplinas que os alunos precisam cursar, ao mesmo tempo diminuindo o acúmulo de trabalhos e avaliações que os sobrecarregam;*
>
> *- Possibilitar aos alunos uma aprendizagem de acordo com o seu ritmo e sua disponibilidade de tempo;*

- Com a nova forma de utilização de tempo e espaço, a escola possibilitou que os alunos reprovados possam pagar a disciplina no mesmo ano e chegar ao final sem dever nada;

- Possibilitar ao aluno que tenha sido reprovado a permanência em uma determinada disciplina, reduzindo a taxa de evasão escolar..

A experiência foi muito bem aceita pelo CREDE 08 e pela SEDUC. Logo, todas as escolas da rede estadual pública de Ensino Médio da Região do Maciço aderiram à proposta. Todavia, depois de alguns anos de implementação da semestralidade, vários problemas foram surgindo. Veja-se esta fala de um professor:

> Foi um fracasso, primeiro [porque] não se criou vinculo com a turma. Quando a gente estava começando o semestre já terminava a disciplina. Depois, aquelas dificuldades de aprendizagem que a gente tinha o ano todo para resolver, passaram a ter que ser resolvidas em um semestre. O problema ficou dobrado. As matriculas ficaram mais difíceis (...) Para o próprio aluno também tronou-se mais difícil por que ele mal estava entrando no semestre já tinha que concluir a matéria. Pode até haver algumas vantagens para disciplinas como história, geografia, filosofia que tem carga horária pequena. Mas aconteceu que se criou uma cultura de não fixação do aluno em um determinado ano, criando um aluno itinerante entre vários anos. Essa cultura fez com que o aluno não estivesse ligado a nenhuma das três séries [primeiro, segundo ou terceiro ano] não dando a importância suficiente ao estudo. Assim foi mais fácil do aluno fraquejar nos estudos já que ele percebia que não tinha conquistado nada ainda. Fazia disciplina no primeiro ano, no segundo e no terceiro ao mesmo tempo não tendo terminado nenhum ano ainda. Eu acredito que a semestralidade não ajudou a esse momento educacional. (Hélio)

Em seu discurso, o professor Hélio resume um pouco o sentimento de fracasso da semestralidade na região. Sentiu-se sentiu solto em relação ao aprendizado do aluno, e este, da mesma forma, em relação ao seu próprio aprendizado. A semestralidade não conseguiu, ainda, romper com o parâmetro da anualidade, por isso que a sensação da falta de conquista era tão

---

[138] Relatório de avaliação da semestralidade nas escolas da região do Maciço de Baturité, CREDE 08.. Circulação interna. Mimeografado.

evidente nos alunos, como demonstrou a fala do Hélio. O fato, também, de a semestralidade adotar uma só matrícula para o ano todo dificultou que alunos e professores internalizassem o novo funcionamento da escola já que o aluno, mesmo reprovado em uma disciplina do primeiro semestre (como, por exemplo, a matemática I), continuaria cursando o ano letivo normalmente (com matemática II). Mas foram os problemas estruturais que denunciaram com mais veemência os limites da semestralidade, conforme revelam as palavras do professor Célio:

> Como a semestralidade poderia dar certo se todos os instrumentais do CREDE, da SEDUC e até do MEC são anuais. Por exemplo, o Censo Escolar que é feito todo o ano para a SEDUC e para o MEC precisam de informações do ano todo. Lá não quer saber se o aluno ficou reprovado em uma disciplina. Pede para saber o número de reprovados e o número de aprovados. Quer saber o número de matriculados no ano todo e não em uma determinada disciplina. Como se pode avisar ao MEC que um aluno foi matriculado em uma só disciplina. E os alunos que terminaram o Ensino Médio e estão devendo disciplina, como faz? Manda como concluinte do Ensino Médio ou como reprovado? Outra questão foram as transferências de alunos durante o ano letivo em curso. Várias escolas não queriam receber o novo aluno porque não reconheciam a transferência dele. Por último o número de alunos devendo disciplina ficou muito maior do que a escola poderia suportar. Por tudo no mundo o aluno desistia da disciplina porque sabia que não seria reprovado no ano e só na disciplina. O próprio professor passou a reprovar mais porque sabia que o aluno teria que fazer de novo só aquela disciplina. Virou uma bola de neve. Tinha mais alunos reprovados aqui no Almir Pinto [devendo matéria] do que aprovado. (Célio)

A bola de neve foi percebida a partir da secretaria, mas não ficou só nela. Como se pode ainda extrair do depoimento do professor Hélio, as reprovações foram levando o aluno ao desestímulo. Havia situações em que o aluno terminava o sexto semestre (ou terceiro ano letivo), devendo, ainda, muitas disciplinas, que ficaram para trás, e deveriam ser cursadas novamente. Considerando que o aluno devia disciplinas de todos os semestres, seria necessário mais de que um ano para poder cursar as pendências. Assim, aquilo que foi apresentado como uma forma de diminuir a repetência e a evasão, principalmente, acabou sendo a causa maior delas.

Somente a partir do sexto ano de experiência, segundo dados de uma técnica do CREDE consultada e, por observação participativa do pesquisador, as escolas começaram a voltar à anualidade de seus cursos, assumindo o equívoco da semestralidade e tentando minimizar seus traumas. Para fazer isso, no entanto, era necessário resolver os problemas causados pela semestralidade, e isso deve demorar um tempo considerável. Desse modo, pode-se concluir, com certa margem de segurança, que essa experiência foi danosa para o Ensino Médio da região.

A questão seguinte a ser tratada, considerada também pelos professores entrevistados como um dos motivos por que a Reforma não obteve sucesso, é a avaliação diagnóstica.

Essa é uma avaliação pedagógica, e não, punitiva, que busca ultrapassar a avaliação clássica representada pela prova, apesar de não eliminá-la. Através dela, o professor tenta localizar – num determinado momento – em que etapa do processo de construção do conhecimento encontra-se o estudante e, em seguida, identificar as intervenções pedagógicas que são necessárias para estimular o seu progresso. Esse diagnóstico, por meio do qual se avalia a qualidade do erro ou do acerto, permite que o professor possa adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aluno. A idéia está relacionada com a abolição da repetência no ensino fundamental, nas escolas públicas, com a chamada progressão continuada, implantada com base nas recomendações contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A avaliação diagnóstica foi pensada pela SEDUC para todas as escolas de Educação Básica do Ceará.

Segue, abaixo, um quadro das recomendações feitas pelo CREDE 08 para orientar os professores no processo de avaliação nas escolas do Ensino Médio[139]:

> • *As avaliações diagnósticas deverão ocorrer sempre no início de cada bloco de disciplina, durante a primeira semana de aula, cabendo ao professor utilizar diversos instrumentos de avaliação;*
> • *Na elaboração dos instrumentos de avaliação, o professor deverá considerar as competências e habilidades da série anterior, as quais darão suportes para o*

desenvolvimento das novas competências da série seguinte, observando as orientações contidas nos referenciais curriculares;

• Devem der incluídos materiais e conteúdos contextualizados;

• Na opção de elaborar provas, centrar a atenção em itens que contenham informações necessárias para o objetivo proposto, evitando questões do tipo "pegadinhas" ou que induzam ao erro;

• Dar preferência às questões que façam o aluno usar seu raciocínio e senso crítico;

• Após as avaliações; os professores devem elaborar relatórios contendo informações das atividades realizadas e dos resultados alcançados;

• Os relatórios deverão ser apresentados e discutidos com os outros professores da área afim e/ou demais professores e equipe pedagógica, durante a semana de planejamento;

• Diagnosticados problemas como: dificuldade de leitura, interpretação e elaboração de respostas discursivas nas diversas disciplinas, o problema deve ser solucionado de forma integrada;

• O relatório deverá subsidiar a construção do plano de curso do professor.

O novo modelo de avaliação exigia um empenho dobrado do professor para seu entendimento e para a sua execução. Apesar de sugerir um modelo, os instrumentais precisavam ser elaborados e/ou adaptados pelos professores. No entanto, o aumento do trabalho para elaborar os instrumentais não se compara com o tempo necessário ao preenchimento das fichas individuais de cada aluno, como demonstra a fala seguinte:

> Não é possível fazer um acompanhamento daqueles, da forma como a SEDUC passou a exigir [com] você tendo que dar aula para quase quinhentos alunos em mais (...), em 16 turmas por semana. Só de folhas de papel, ao invés da caderneta, era um bolo assim [diz mostrando a abertura entre os dedos polegar e o indicador]. Já era difícil conhecer todos os alunos pelo nome, imagine conhecer pelo [o] que ele sabe, [o] que ele precisa saber, apontando tudo, tudo. Duvido [que] quem pensou nisso

[139] Essas recomendações fizeram parte de uma cartilha sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem divulgados pelo CREDE 08.. Circulação interna. Mimeografado.

> estivesse em uma sala de aula. Estava nada! Se fosse realmente acompanhar, avaliar daquela forma não fazia outra coisa na escola, só apresentar as habilidades dos alunos, os avanços desses alunos. (Norma)

Assim, todas as vantagens que poderiam vir com um acompanhamento do aluno pelo professor, de forma mais individualizada, percebendo seus avanços e possibilidades de aprendizagem, somem quando a estrutura não é oferecida ao professor, quando não é levado em consideração que as turmas deveriam conter menos alunos, quando não diminuem a carga horária do professor em sala de aula para que ele consiga executar a tarefa da avaliação com sucesso.

> Por isso que quando eu avaliava, eu fazia era prova mesmo. Muitos colegas ficavam dizendo que não era pra fazer prova, que não podia mais fazer prova, não é mais pra fazer isso, pra fazer aquilo (...) eu fazia e pronto. Depois colocava o AS, o ANS, coisa que também acho errado. Errado sim. Eu ter que colocar um AS no aluno que ta melhor que o outro. Aquele recebeu o mesmo AS que aquele outro, mesmo sabendo que não sabem das mesmas coisas, que não dominam o mesmo conteúdo. Tem aluno que eu vejo que é bom, ele merece (...), ele consegue responder cinqüenta por cento, quarenta por cento da sua prova, do seu trabalho de avaliação, mas ao mesmo tempo, tem outro aluno que responde tudo nua boa e vai receber o mesmo AS. Isso ta certo? Isso não é justo. (Norma)

Segundo as instruções do CREDE 08 para a avaliação do Ensino Médio, a prova não estava proibida. O que o CREDE determinava era que a prova deveria evitar *pegadinhas* e, ainda, não poderia servir como único instrumento de avaliação. Mesmo assim, como se pode perceber pela fala da professora Norma, os professores entenderam a recomendação como proibição. Numa mistura de destemor e ousadia, a entrevistada diz que dava seu jeito de mediar a situação entre o estabelecido e a realidade: Primeiro, aplicava a prova e, depois, mantendo a lógica da avaliação numérica (zero a dez), transcrevia a nota registrando o conceito “satisfatório ou não-satisfatório”. Todavia, isso não eliminava sua indignação contra a injustiça de que os alunos fossem representados pelo mesmo símbolo, estando em níveis de aprendizagem diferentes.

Ora, o que demonstra a continuação da fala da entrevistada é que não é somente um problema de condições objetivas de realizar a avaliação diagnóstica, apesar de somente essa insuficiência já apontar para a impossibilidade de aplicação dessa parte da Reforma aqui na região. Há o fato grave de que a proposta não foi bem apresentada, não foi devidamente discutida, necessitando, portanto, do convencimento do professor, e não, da sua suposta adesão, e, por isso, devia vir acompanhada de uma capacitação que pudesse discutir com o professor a justeza de cada tipo de avaliação, que pudesse ver a avaliação, não como um fim em si mesmo, como uma arma do professor para manter a disciplina ou, ainda, como uma medalha para premiar os bons, mas sim, enquanto parte do processo para propiciar o aprendizado do aluno (LUCKESI, 1999). Houve, ao contrário, a determinação para se implantar o que muitos autores consideram a avaliação mais apropriada. Assim, com uma mentalidade de que a idéia central é a classificação do aluno, da hierarquização do conhecimento, da competividade, do estabelecimento do melhor, do bom, do regular e do insuficiente, alimentada por uma estrutura social que estimula a competição, esse processo avaliativo não poderia funcionar.

Nesses termos, independente de uma discussão mais aprofundada sobre a viabilidade de uma avaliação que não prime pela competitividade, em um sistema que a exige[140], pontua-se o fato de que a avaliação foi mais um empecilho para a Reforma na região estudada.

3.1.4 A formação geral como uma bandeira de luta histórica e a volta da Teoria do Capital Humano

Pretende-se, agora, fazer alguns questionamentos centrados nas justificativas da proposta de mudança curricular, que ficaram suspensas desde a apresentação das bases da Reforma.

A primeira idéia a ser discutida é a de que o Brasil aponta para um tipo de escola que não separa as qualificações de formação do ser humano das habilidades que o mercado de

[140] Entre as várias abordagens que defendem uma avaliação que supere a competição e busque a emancipação do aluno, vale citar DEMO (1990). O autor faz uma abordagem de avaliação que leva em conta elementos

trabalho deseja. Ao ser formado para o mundo do trabalho ou para a vida, o aluno estaria adquirindo as habilidades necessárias para conviver em sociedade, porque agora ambas as necessidades são coincidentes. Finalmente, o mundo da vida e o mundo do trabalho requerem o mesmo perfil: o trabalhador-cidadão. A formação, agora, para a vida, em uma escola que não mais separa a formação tecnológica da formação humana. O sonho da escola unitária se fazendo realidade em plena sociedade capitalista. Isso é possível?

VIANA (2001) defende que o discurso oficial usa a formação geral de forma inadequada já que está longe do conceito de formação omnilateral[141], que tem sua base na perspectiva de superação da fragmentação do saber, construída a partir de novas bases sociais que rompam com o modelo de sociedade burguesa, com os antagonismos de classe, com a injusta divisão do trabalho e com a alienação do trabalho e do saber. Enfim, só possível na conquista da emancipação humana. A escola que pode construir a formação omnilateral e que historicamente é defendida pelos movimentos sociais que pretendem a construção da emancipação humana é "*unitária, laica e gratuita, de formação politécnica, à qual os trabalhadores tenham acesso e se apropriem dos fundamentos científicos, teóricos e práticos, unificando ciência e tecnologia, pensamento e ação numa relação dialética, que toma como eixo norteador o trabalho como princípio educativo e organizador do trabalho escolar*" (p. 31).

Ao contrário dessa perspectiva, a Reforma vem para atender à esfera de produção capitalista, que visa ao lucro, favorece a competição, produz em larga escala para forçar o consumo, explora a força de trabalho assalariada, flexibiliza direitos, enquanto aumenta os deveres dos trabalhadores e coloca a lei do mercado acima de qualquer outra relação humana. É, desse modo, antagônica aos valores que possibilitam a humanização.

---

quantitativos e qualitativos que não se excluem mutuamente. Segundo ele, a quantidade e a qualidade são partes integrantes e indissociáveis dos conceitos e critérios de avaliação.

[141] "*A forma escolar que melhor corresponde a um novo projeto de sociedade é aquela que procura assegurar uma formação omnilateral às crianças e jovens, abrangendo as dimensões intelectual, corporal e tecnológica. Por intelectual pode ser entendido o conhecimento teórico, o estudo de assuntos que não tenham um caráter imediatamente operativo e instrumental. Por corporal, as atividades físicas, esportivas, o lazer e o lúdico. A dimensão tecnológica deve abranger tanto o conhecimento teórico, quanto prático, capaz de dar as bases científicas da produção, a capacidade de manejar instrumentos e equipamentos de trabalho, ou seja, de trabalhar com o cérebro e as mãos, porque isto corresponde à plenitude do desenvolvimento humano*" (MANACORDA, 1991, p.95).

A lei do mercado limita (felizmente ainda não impossibilita) qualquer condição de solidariedade entre as pessoas. A busca pela sobrevivência no sistema capitalista, muitas vezes, força a negação dos valores de que o ser humano precisa para viver em solidariedade, em paz, em harmonia com o seu próximo, apresentando cada um como concorrente direto do outro. E se, de alguma forma, há uma tentativa de colar um tipo de formação à outra, é porque, esquecendo princípios fundamentais como igualdade e fraternidade, bordam um homem à imagem do mercado.

Portanto, mesmo que o discurso oficial utilize o termo formação geral, isso não significa que possa ser um reconhecimento aos pressupostos dessa escola. Na verdade, a escola defendida pela Reforma, de adequação ao mundo do trabalho, tem como objetivo atender aos interesses do capital, antagônica então à defendida pelos lutadores de uma nova sociedade. Assim, apesar da apropriação do conceito de formação geral utilizado no discurso oficial, não se pode chegar ao despautério de logo juntar todas as coisas no mesmo lugar. A formação desejada, a partir dos pressupostos de um mundo tecnológico sob a égide do capital, não serve para a construção da sociedade humana, justa e igualitária, tão sonhada por muitos.

Segundo Ramon Oliveira, as categorias fundantes que aparecem no atual discurso educacional (como qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização) vêm decorrentes da mudança que vai se estabelecendo no desenvolvimento do sistema capitalista, em que a concepção neoliberal, articulada com as teorizações pós-modernas, em conjunto com a defesa do fim da sociedade do trabalho, tenta impor ao sistema educacional sua subordinação aos interesses imediatos do capital[142]. Fazendo referência a Frigotto (1999), Oliveira entende que se trata, na verdade, do ressurgimento da Teoria do Capital Humano[143], acompanhada do substrato que dá sustentação à produção flexível e das recomendações de eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal. Assim, os "*vários conceitos considerados portadores de novos significados operam como*

[142] Apesar de o objeto de estudo de Oliveira ser a educação profissional tecnológica e a tese deter-se no Ensino Médio não profissionalizante, a análise do autor parte do discurso educacional que engloba ambas as formações.
[143] "A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários" (OLIVEIRA, 2001).

instrumentos ideológicos, cujo objetivo é ocultar o exacerbamento da exploração capitalista neste final de século" (OLIVEIRA, 2001).

Em síntese, ainda baseado no trabalho de Frigotto, Oliveira (2001) refere que

> o discurso que apregoa a "Sociedade do Conhecimento" e a necessidade de novas habilidades dos trabalhadores – buscando com isso regular a política educacional –, na prática, serve mais uma vez como mecanismo ideológico que tenta ocultar as relações de exploração e de aprofundamento das desigualdades sociais que estamos vivendo neste final de século.

Considerando que a humanidade precisa da formação para além do mercado, para além do capital, para além do consumo nos marcos como é feito hoje, os que fazem a escola e se negam à leitura althusseriana de percebê-la tão somente enquanto aparelhos ideológicos do Estado, devem contribuir com a formação de pessoas que possam romper com a lógica do capital que leva cada dia a humanidade para o precipício em nome do lucro, do bem-estar e da felicidade de uma minoria arrogante e totalmente desresponsabilizada com o planeta terra.

Mas alguém pode perguntar: E era de se esperar uma proposta socialista vinda de um governo neoliberal? Não se trata de tamanha ingenuidade. Trata-se, antes, de combater os subterfúgios da política neoliberal. Trata-se, ainda, não obstante o fato de estar notoriamente em desvantagem, de não esquecer o norte maior das lutas sociais, que é a construção de uma sociedade radicalmente diferente da que existe, uma sociedade que precisa ser inventada, mas que deve ter em sua base os valores democráticos (entendendo a democracia não só como participação, mas também como usufruto do que a humanidade produz de melhor) e socialistas (não necessariamente o socialismo real). O princípio é ter um pé na realidade e a cabeça, o coração e a mente, na sociedade igualitária a ser construída.

Sem isso, o contraponto entre o objetivo e a realidade, se cai na naturalização do hegemônico, no caso, aqui, o mercado. Por ter perdido qualquer possibilidade de transcender o sistema capitalista e o livre mercado, facilmente se concebe o homem como parte dele. Obviamente, dentro dessa visão a-histórica, é comum imaginar o humano enquanto parte do mercado. E o pior, não enquanto uma parte social, mas enquanto parte natural, esquecendo que o capitalismo é uma construção humana.

A segunda questão que merece discussão diz respeito à percepção de que vários pontos apresentados como objetivos da Reforma, pelo menos em tese, são uma exigência histórica da classe trabalhadora e dos profissionais da educação, mesmo que ainda não seja a sonhada formação omnilateral. Em outras palavras, como se apropriar de algumas vantagens que o projeto pode trazer à escola pública sem, no entanto, cair no adesismo neoliberal?

Como análise inicial, há, em parte, a concordância que faria muito bem se essa formação anunciada chegasse a todos os jovens e jovens adultos do Ensino Médio. Seria maravilhoso ter uma formação com todos aqueles adjetivos pomposos contidos nas falas oficiais, nos pareceres do Conselho Nacional de Educação e nas propagandas do MEC, principalmente, para os alunos da Escola Pública, tão carentes de políticas que dêem resultados. Como bem assinala Kuenzer,

> é inegável que já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psico-físicas (KUENZER, 2000, p. 6).

Assim, sem retirar a desconfiança da possibilidade de formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, a partir da escola que se tem e do contexto em que ela está inserida, ninguém, em sã consciência, pode ser contra tais pressupostos. Está-se de acordo em desenvolver, em todos os seres humanos, as habilidades, as competências, os conhecimentos para que eles se sintam capazes de conviver em sociedade, ter plena clareza de seus direitos e ainda consigam relacionar-se com as novas tecnologias, objetivando assumir os postos no mundo do trabalho que porventura se multipliquem.

Mesmo onde não existam as grandes indústrias totalmente robotizadas e aqueles belos empregos multiflexíveis (como a realidade aqui estudada), vem bem uma formação ampla, geral, tecnológica. Quem poderia ser contra que, na sua região, mesmo que seja isolada do país, os jovens estivessem antenados com o novo, discutindo via internet (nos laboratórios que a Reforma jura que vai instalar), estudando de forma dinâmica, aprendendo o mesmo que os jovens dos outros estados? Certamente, ninguém.

Considerando-se, no entanto, esses aspectos, surgem duas perguntas cruciais: Que escola vai favorecer tal formação e o que fazer em regiões e situações onde se necessita de um outro tipo de formação, se necessita ainda da formação técnica?

A própria Kuenzer, depois de reconhecer que é a "*acumulação flexível [que] demanda a superação do paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho*" (idem, ibidem), vai denunciar a falácia do discurso oficial. Segundo ela, o discurso que sugere que caminhamos para a escola unitária não ataca as raízes históricas e estruturais que originaram a dualidade da escola pública. Assim, ainda de acordo com a autora, um dos problemas da Reforma é deter-se somente em aspectos pedagógicos.

> A elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político. Não basta, pois, fazer a crítica à orientação taylorista/fordista que fundamentava os currículos dos cursos técnicos que tinham por objetivo formar para ocupações de nível intermediário, porém bem definidas por um mercado de trabalho típico de uma economia pouco dinâmica, cuja tecnologia era relativamente estável. (...) Com base nessa crítica, não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos – e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada. (2000, p.16)

A dualidade da escola é espelhada na dualidade da sociedade. Como bem disse o ministro da ditadura, Jarbas Passarinho, "*desejamos o Ensino Secundário para os nossos filhos e o Ensino Técnico para os filhos dos outros*" (FONTOURA, 1972, p.24). Justamente, a formação geral para os filhos da classe dominante e a formação técnica para os filhos dos trabalhadores.

Por mais que se queiram os frutos da formação geral para todos os trabalhadores, não se pode esquecer de que há uma realidade na qual o indivíduo precisa atuar. E, imediatamente, é preciso fazer menção ao novo mundo do trabalho, às novas tecnologias, ao uso crescente da automação. Essa realidade existe em alguns centros industriais, principalmente, nas ilhas industriais do Sudeste. O diagnóstico governamental, até certo ponto,

é correto. Ele vale para as grandes cidades, para os centros industrializados, para as grandes empresas. Porém, ele valeria também para as pequenas cidades, para o interior de pequenos estados do Nordeste, para povoados e vilas espalhadas por todas as partes do país?

Tais circunstâncias não são encontradas em todas as regiões da mesma forma e na mesma intensidade. Não sendo hegemônicas no país, as adaptações ao novo modelo de transformações tecnológicas largamente anunciadas não poderiam servir, então, como pano de fundo para uma proposta nacional de Ensino Médio. Se, nos grandes centros econômicos e industriais, a maioria das empresas não conseguiu atingir plenamente tais transformações, menos ainda, em regiões como o interior cearense em que, quando muito, há indústria.

A lógica da reformulação do EM, de adequar-se à realidade exigida pelo grande industrial que conseguiu utilizar as novas tecnologias como forma de aumentar seu capital, é excludente de boa parte das regiões brasileiras. Mais uma vez, pode-se reforçar que o discurso de que a sociedade e o mundo do trabalho necessitam das mesmas habilidades é incompleto, irreal para muitos, pois não existe um só mundo do trabalho. A leitura globalizada e hegemônica da realidade desconsidera particularidades regionais, resistências e vocações diferentes, fruto, inclusive, da contradição existente na maré neoliberal. A ganância dos grandes representantes do capital é tanta que impõe às realidades tão distintas um projeto educacional que até poderia fazer sentido (sob a ótica do capital) nos grandes centros industrializados, mas que jamais poderia ser pego como parâmetro nacional (porque aprofunda a exclusão mesmo na ótica do capital). Porque, se não se pode dizer categoricamente, como faz o ministro, que o mundo mudou, é fato que ele está mudando dentro da lógica do capital. E a atual mudança patrocinada pelo capital globalizado, sem pátria e sem ética, é o acirramento das diferenças entre pobres e ricos - os que têm os meios, as informações, a ciência, a robótica e a técnica, e os outros, dependentes destes. Com esse acirramento, as diferenças se aguçam dentro do próprio país, da própria cidade.

E é por isso, mais uma vez apoiado em Kuenzer, que a concepção totalitária da Reforma causa mal irreparável para grande parcela de jovens que não cabem dentro da lógica da acumulação flexível do capital:

> O tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o ensino médio é mediação necessária para o mundo do trabalho, nestes casos, condição de sobrevivência. Para atender às necessidades desta

> clientela, alguma forma de preparação para realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (idem, p.17).

Ao decretar o fim da escola dual, através da Reforma, o governo consegue aprofundá-la, deixando clara sua concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.

Sem levar em consideração as realidades distintas, a mudança proposta pelo MEC não atende aos propósitos que ela mesma anuncia. Como assevera Kuenzer,

> oferecer um ensino médio com uma única modalidade em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo/fordismo, é tão inadequado quanto manter a estrutura que existia até agora, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional (idem, p. 20).

Se, de um lado, a dualidade de ensino existente é perversa, de outro, simplesmente estabelecer um modelo único contribui mais ainda para aprofundar a disparidade, posto que submete os desiguais a tratamento igual, aumentando as desigualdades. Nisso, a proposta não só é falaciosa como imputa aos diferentes os mesmos padrões, desconsiderando que os jovens oriundos da classe trabalhadora precisam contribuir para a sobrevivência da família. Eles necessitam de qualificação profissional já no Ensino Médio para entrar, de alguma forma, no mundo do trabalho, para ocupar os postos de trabalho existentes na sua região, aqueles não muito comentados, inflexíveis, mas que, na maioria dos casos, são os únicos que existem.

Por fim, se ninguém pode ser contra as benesses da formação geral, não pode ser ingênuo de aceitar que uma reforma, que vem pautada na lógica de acumulação flexível, vai resolver as disparidades da sociedade. Assim, é preciso clareza para dizer que a formação geral da luta histórica não é a mesma deficiente formação geral que atualmente é oferecida pela Reforma. Aceitar simplesmente a deficiente formação geral proposta pela Reforma é capitular perante a aparente fortaleza do mercado, a naturalização do capital e a coisificação dos humanos.

A mudança curricular proposta como solução fácil, formal e restrita ao âmbito do pedagógico faz pouco caso do modelo econômico brasileiro, excludente, que não permite oportunidades iguais. A materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade. Como diz Kuenzer,

> Do ponto de vista da nova concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade onde todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, em uma sociedade onde os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isto se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma outra função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, de modo a propiciar trabalho e vida digna; isto exigiria que, potencialmente, existissem vagas para todos os que desejassem ingressar no ensino superior. (idem, p.19)

Porém, para não ficar só esperando a nova sociedade, é que se arrisca a exigir a formação profissional com formação integral. Uma formação que, mesmo ainda no sistema capitalista, possibilitasse ao aluno uma boa base geral e tecnológica e uma formação técnica. Isso só não poderia ser feito pela escola que se tem aí, porquanto sequer consegue fazer o básico.

É sabido, entretanto, que não é tão fácil proporcionar uma reforma educacional capitalista que respeite as singularidades. Os excelentes técnicos do MEC sabem muito bem disso. Não foi simplesmente por falta de interesse que não propuseram um meio termo entre o tenológico e o técnico, mas também por limite orçamentário. O que não se podia fazer, e isso é dito em diversas circunstâncias, principalmente, pela relatora do parecer CEB 03/98, Guiomar Namo de Mello, era fugir dos limites do financiamento estipulado por uma política econômica atrelada ao mercado financeiro, aos juros da dívida, aos empréstimos externos, pois, se não é possível a escola integral, é porque o limite é o próprio capital - sua estrutura perversa e sua ambição de acumular mais e mais.

A proposta da Reforma vem sob o signo do possível. E o possível na atual estrutura capitalista é o dourado da pílula amarga. O foco, volta-se a enfatizar, nunca foi o Ensino Médio. Não há nenhum recurso para essa modalidade. O foco é o Ensino Fundamental e de má qualidade. Essa Reforma, como é anunciada de aspecto nacional, do Oiapoque ao Chuí, nasceu para não ser posta em prática, mas para fazer de conta. Não serve nem ao geral nem ao específico porque não há condição de ser posta em prática, porquanto depende do sacrifício do professor, exatamente a ponta mais esgarçada da corda.

3.2 A REFORMA PELA GESTÃO

Além de concentrar grande atenção ao currículo, a Reforma do Ensino Médio, no Ceará, apostou muito no discurso da gestão participativa como um de seus sustentáculos. O comprometimento da comunidade com os rumos da escola pública foi considerado primordial para um bom desempenho na formação geral que agora se desejava da escola.

Essa busca está em consonância com o cenário nacional de redemocratização, que vem se consolidando a partir da década de 80, tendo como marco o ano de 1988, quando o País viveu a experiência de elaboração de uma nova Constituição Federal que destaca, para a educação, no Artigo 206, o princípio da Gestão Democrática do Ensino Público. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, consolidando a perspectiva democrática e participativa, determina que os estabelecimentos de ensino tenham, entre outras, a tarefa de elaborar e executar sua proposta pedagógica em articulação com a família e a comunidade.

A principal iniciativa no Ceará foi o processo de escolha dos diretores e dos núcleos gestores das escolas públicas, que serviu como base para a ativação dos conselhos escolares e para a elaboração conjunta do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), bases para a efetivação do comprometimento da comunidade com a escola.

Esta parte do trabalho objetiva analisar a implantação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais do Ceará, através da apresentação e da discussão das eleições nas escolas públicas cearenses e da formação dos conselhos escolares na Região do maciço de Baturité.

3.2.1 Eleições para diretores de escolas públicas no Ceará

O processo de escolha dos diretores das escolas públicas estaduais do Ceará está respaldado pela Lei Estadual n° 12.442, de 8 de maio de 1995, regulamentado através de Dcreto do Governo do Estado, de n° 23.689, de 25 de maio de 1995, e por normas complementares da Secretaria da Educação Básica - SEDUC.

A primeira experiência eleitoral ocorreu no ano de 1995. O processo foi constituído de duas etapas. A primeira consistia em uma avaliação da competência técnica dos candidatos a diretor, através de uma prova de conhecimentos de legislação, de didática, de concepção de educação pública e de gestão democrática. A segunda etapa foi a própria eleição direta. Os candidatos que conseguiram êxito na etapa anterior, obtendo na prova uma pontuação superior a 60% (sessenta por cento) de acertos, formam suas chapas para a escola onde desejam disputar a eleição (não necessariamente a escola em que já trabalham). As chapas de cada candidato foram formadas por, além do diretor, um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo-financeiro e um secretário escolar. Assim, todo o núcleo gestor foi escolhido através de chapas apresentadas pelos candidatos a diretores. Note-se, aqui, que só o diretor participou da primeira fase do concurso, considerada como prova de habilidades técnicas. A eleição se dava em regime paritário entre os segmentos da comunidade escolar: 50% (cinqüenta por cento) dos votos para o segmento pais/alunos e 50% (cinqüenta por cento) para o segmento professores/servidores.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado, mais de novecentas mil pessoas, entre pais, professores, alunos e funcionários, foram às urnas para escolher 618 (seiscentos e dezoito) diretores gerais e 1.128 (mil cento e vinte e oito) diretores adjuntos para o período que vai de 1995 a 1998. As chapas que concorreram ao pleito se comprometeram, caso saíssem vitoriosas, a elaborar o Plano de Trabalho de triênio e defendê-lo em assembléia geral junto à comunidade escolar. A intenção era fazer do momento da eleição e da elaboração e defesa do Plano de Trabalho um marco para a democratização da gestão, já que toda a comunidade escolar deveria ser envolvida em todas as etapas do processo, podendo opinar, construir, modificar, aprovar ou reprovar a proposta apresentada.

A segunda experiência da eleição ocorreu no final de 1998. O processo avançou com a Lei n° 12.681, de 18 de novembro de 1998, regulamentada através do Decreto do

Governo do Estado, de n° 25.297, de 18 de novembro de 1998. Dessa vez, todos os candidatos precisaram passar pela prova de competência técnica, sendo avaliados mediante prova escrita e, agora, também, por prova de títulos. Todos os postulantes aos cargos do núcleo gestor da Escola – diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro, coordenador de articulação comunitária e gestão e secretário escolar participaram dessa primeira etapa[144]. A segunda etapa avaliava a credibilidade do candidato a diretor, através de eleição direta e secreta, porém, agora, com sufrágio universal ao invés do voto paritário de 1995. A comunidade escolar, formada por alunos, pais ou responsáveis, professores e servidores lotados na escola, fizeram a escolha com pesos iguais em seu voto: cada pessoa um voto.

Os candidatos apresentaram, durante a campanha, a proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE - em assembléia geral, elaborada pela comunidade escolar, sob a coordenação da direção da escola no ano anterior. Para ser candidato nessa eleição, era necessário defender uma proposta que não havia sido elaborada pelo candidato, mas pela comunidade em que ele pretendia trabalhar pelos próximos três anos. As chapas da última eleição foram substituídas pela disputa independente do cargo de diretor. Depois de eleito, o candidato deveria escolher os demais membros do Núcleo Gestor entre aqueles postulantes que obtiveram êxito na primeira fase do concurso[145].

De forma geral, a eleição de 1998 foi a que consolidou o projeto. Assim, o processo de 2001 repetiu o anterior, na tentativa de ampliar para as escolas municipais o processo de escolha. Daí, a grande novidade da terceira eleição direta para diretores das escolas públicas foi a mobilização desencadeada pela SEDUC para incluir, no processo de eleição, as escolas das redes municipais. Levar o projeto de eleição direta para todos os municípios, em substituição aos métodos de apadrinhamento comumente utilizados pelos poderes municipais, tornou-se obsessão do secretário de educação do Estado, Antenor Naspolini. Muitas foram as reuniões, visitas e conferências para convencer os prefeitos da necessidade de substituir as nomeações e indicações por um processo supostamente mais

[144] Várias novidades marcaram essa eleição. Uma das mais significativas foi a exigência para que todos os candidatos a diretor e a coordenador pedagógico tivessem formação em nível superior (secretário escolar, administativo-financeiro, podia ainda possuir somente a formação secundária) e a criação do coordenador de articulação comunitária e gestão.

democrático. Apesar dos convites, das pressões e dos acordos, poucos foram os municípios que aderiram.

A eleição foi entendida pela SEDUC como forma de eliminar o clientelismo político, fomentar a participação e desenvolver as competências dos educadores comprometidos com a qualidade do ensino básico. Como apresenta Naspolini,

> o perfil do diretor da escola pública do novo milênio, explicitado na caminhada cearense, pode ser assim sintetizado: Líder, demonstrando competência técnica para coordenar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola. Comprometido com resultados relacionados com os indicadores de acesso, permanência e sucesso dos alunos. Ético e democrático, promovendo o fortalecimento da gestão colegiada na escola e trabalhando de forma integrada com o Núcleo Gestor, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. Incentivador da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na escola e dos membros dos organismos colegiados. Articulador, sensível às causas sociais, apoiando e estimulando as manifestações culturais da comunidade em que a escola está inserida e abrindo portas para sua realização. Coordenador do projeto educativo de toda a comunidade onde a escola está situada. Permanentemente atualizado sobre a situação mundial, brasileira e cearense, bem como sobre os avanços na área da educação. Comprometido com a proposta educacional de *Todos pela educação de qualidade para todos*, tendo como foco a construção da escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade (Jornal O Povo, 15/12/2001)

Segundo o secretário de educação, a avaliação do processo educacional vem constatando que os alunos das escolas administradas por diretores eleitos, com as características que ele pontua, apresentam melhor desempenho que os de escolas cujos diretores são indicados pelo sistema clientelista tradicional. Além dos ganhos pedagógicos, a escola pública do Ceará está formando um novo tipo de eleitor e, provavelmente, ainda na primeira década do novo milênio, teremos um novo perfil de candidato nas disputas eleitorais, oriundo dos núcleos gestores das escolas públicas. Colocam-se, na mão da direção da escola e, em primeira instância, sob o olhar do diretor, os destinos e a qualidade da educação pública.

---

[145] Essa fórmula permitiu acordos entre os candidatos ao cargo de diretor. O perdedor poderia ser coordenador pedagógico do vencedor, por exemplo.

O processo de escolha através da eleição foi bem recebido pela escola. Na entrevista efetuada com professores, a alguns, que já tinham passado pelo núcleo gestor de escolas, via processo de eleição, e diretores que estiveram em exercício durante o período de 1998 e 2004, foi perguntado sobre o processo de eleição[146]. De forma geral, essa avaliação foi positiva. Com base nas respostas dadas às entrevistas, percebe-se que a maioria considera que a eleição eliminou alguns vícios, além de possibilitar que qualquer professor almejasse assumir o posto de direção. Entretanto, algumas falas, que serão mostradas a seguir, revelam alguns problemas ocorridos que podem pôr em xeque a própria concepção de democracia.

A professora Meyrivan, da Escola Almir Pinto, em Aracoiaba, deu o seguinte depoimento:

> A situação melhorou muito com a eleição para diretores. É óbvio que só podia melhorar. Você tem o representante que você quiser. Você não é mais obrigado a aceitar uma pessoa que vem de fora, indicado por um padrinho político, pra ser diretor, dessa ou daquela instituição. Na eleição direta, não! É a comunidade que escolhe o diretor. Para disputar a eleição o candidato precisa fazer um plano de trabalho, de conversar com as pessoas que vão votar nele, conversar com a comunidade escolar. Se ele vier de fora, ele tem que fazer muito mais do que os que já estão na escola para ser eleito. E se é uma pessoa da própria escola a gente tem a oportunidade de valorizar alguém que sempre trabalha pelo bem estar da escola. Quando não tinha essa eleição direta, você era obrigado a aceitar qualquer pessoa que viesse de qualquer canto. (Meiryvan)

Antes do processo de eleição, os diretores das escolas eram nomeados pelo governador do estado depois de ouvir as lideranças locais. O cargo era eminentemente político e fazia parte da barganha política dos prefeitos municipais, invariavelmente fiéis ao governador, na relação com a câmara de vereadores. A mudança aproxima os professores e funcionários do diretor, que saiu do meio deles. A professora conta com o compromisso das pessoas de dentro da escola como fator favorável para permitir uma maior participação de todos na gestão.

[146] Para diminuir a possibilidade de a pergunta direcionar a resposta, evitaram-se perguntas mais direcionadas, do tipo: "Quais os pontos positivos e os pontos negativos que você poderia dizer sobre a eleição para diretores?"

Continuando sua opinião, a professora demonstra que algumas mudanças começam a ocorrer:

> Há alguns anos quem mandava na escola era o diretor. As escolas até eram mais conhecidas pelo nome dos diretores do que por seus nomes oficiais. (...) Depois, com essa gestão partilhada, foi formado o núcleo gestor – [coordenador] pedagógico, [coordenador] financeiro, diretor geral – para dividir as responsabilidades. Assim (...) melhorou muito porque com, essa abertura, os professores tiveram a oportunidade de participar das decisões mais importantes da escola. O PDE e o PPP foram construídos pelos professores, funcionários e com outros segmentos da escola. O PDE e o PPP que é o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Político Pedagógico, [respectivamente], são meios de o professor participar do gerenciamento de todas as ações da escola, inclusive do financeiro. Esse planejamento coletivo é usado também para isso: os próprios gestores chegam e perguntam sobre determinado assunto e todos discutem, dão idéias, participam da decisão. (Meiryvan)

Como se vê, na Região, várias escolas tinham o mesmo diretor por muito tempo. Assim elas ficavam conhecidas como a escola do diretor fulano de tal[147]. O posto de diretor, depois de alcançado, dificilmente, era substituído pelo poder político, já que havia uma continuação dos propósitos de barganha que acabavam envolvendo também a escola. Para acabar com a cultura de que o diretor era "o dono" da escola, a professora cita a formação do Núcleo Gestor. A escola passou a ser administrada por uma equipe que tinha o status de direção, apesar de estar ainda subordinada ao diretor. A entrevistada mostra entender, a partir de sua experiência na Escola Almir de Pinto de Aracoiaba, que a gestão passou a ser uma ação coletiva, uma construção de todos. Outro ponto importante citado pela professora Meyrivan é a elaboração dos instrumentos dessa gestão coletiva: O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, além de ser construídos coletivamente, ainda tinham força para incluir toda a comunidade escolar na gestão da escola, inclusive nos aspectos financeiros.

Optou-se por perguntas abrangentes: "O que você pode falar sobre o processo de eleição para diretores de escola?", por exemplos.

[147] Em Baturité, na localidade do Putiú, a Escola de Ensino Fundamental Estevão Alves da Rocha era mais conhecida como a Escola da Nina. Nina administrou a escola por trinta anos consecutivos, só saindo depois de iniciado o processo de gestão democrática, ao qual ela não pôde concorrer, por não ter curso superior.

Seguindo a mesma linha de pensamento da Meyrivan, a professora Norma assim se posiciona:

> Apesar de a nossa escola ter sido fechada pela iniciativa dessa Reforma, é claro que é melhor o processo de escolha dos diretores agora. Porque antes não era por competência que o diretor era escolhido. Era por indicação. Bastava ser amigo dos políticos que garantia a sua indicação. Agora pelo menos [o candidato a diretor] tem que olhar pra gente e pedir voto. (Norma)

Entretanto, da mesma forma como alguns professores vêem os aspectos positivos do processo de eleição, vários problemas foram marcados por outros entrevistados:

> Eu acompanho o processo de eleição desde 95. Naquela primeira eleição eu participei como candidato a diretor da escola de 2º grau Domingos Sávio. Eu concorri com a professora Ivonete. Fomos os primeiros a enfrentar o processo eletivo para a escolha do diretor. O secretario na época era o professor Naspolini (...). O processo (...) foi ótimo. Mas, infelizmente, temos que verificar que a concepção política eleitoral do brasileiro ainda não está bem amadurecida para saber diferenciar o que é uma eleição eminentemente pedagógica de uma eleição eminentemente política partidária. Fatores eleitoreiros externos à escola influenciaram tanto o processo a ponto de eu achar que as vantagens do processo democrático desapareceram. Intervenções partidárias, do prefeito, de vereadores (...). Isso aconteceu comigo, mas também em vários outros municípios foi registrada coisa parecida. Em vários municípios foi notória essa questão do movimento partidário nas escolas contra aquele que tinha independência, que não utilizaria a escola para questões políticas locais. (...) Foi eleito aquele que teve melhor influência política partidária. Eu cito isso porque vivi isso várias vezes, em várias eleições para diretor. O processo de Aratuba, por exemplo, sofreu uma série de ingerências e intervenções políticas de alto cacife eleitoral. (Hamilton)

O professor Hamilton apresenta uma série de interferências políticas que o leva, a considerar o próprio processo de escolha inválido.

A eleição para diretores pode ser considerada como uma conquista porquanto evita questões políticas partidárias na administração da escola, deixando que a comunidade escolar, de maneia soberana, escolha, entre os diversos projetos pedagógicos apresentados, aquele que

considera melhor para a sua escola. Caso o processo sofra interferência eleitoreira, que não permita que isso aconteça, o processo não parece se diferenciar do que acontecia antes. Isto é, não parece existir diferença entre a intervenção política direta para nomear um ou outro diretor de escola, para uma intervenção política que vá fazer com que um candidato seja beneficiado. No último caso, ainda há o agravante de o eleito poder utilizar o cacife da eleição democrática sendo, então, respaldado pelo processo que ele mesmo contribuiu para burlar.

O que o professor Hamilton apresenta foi também denunciado pelo professor Célio, acentuando, no entanto, que houve uma movimentação de bastidores para inviabilizar sua eleição.

> A proposta de eleição nas escolas foi uma proposta magnífica, só que na prática, em muito casos, foi desastrosa. Só como exemplo, em Baturité no ano de 2000, o próprio secretário de educação juntamente com a diretora do CREDE 08, Gilvone Granjeiro, tiraram a eleição da nossa escola, pra que eu não continuasse um trabalho que estava dando certo. Eu era diretor da Escola de 2º Grau Domingos Sávio de Baturité que hoje é o Liceu. Apesar de não haver nenhum motivo aparente, ele considerou que o Liceu era escola nova e suspendeu a eleição. Mas todo mundo sabia que o Liceu de Baturité não tinha nada de escola nova, nós tínhamos 900 alunos, 16 funcionários, 18 professores e todo esse pessoal, toda essa estrutura foi transferida para um prédio novo. Só mudou o prédio. Na realidade o Liceu não era uma escola nova na época. O Liceu era a Escola do 2º grau de Baturité, a única escola de Ensino Médio de Baturité, que existe a mais de trinta anos, que estava somente se transferindo. Foi uma manobra política da Gilvone Granjeiro para evitar que eu continuasse. O único objetivo era colocar uma pessoa que fosse mais simpático ao governo Tasso. O Liceu, como escola de ponta, não podia ter alguém na direção que não seguisse a linha do Cambeba[148], que não fosse da panelinha dela. (Célio)

Estava previsto que, nas escolas novas, não aconteceria o processo eleitoral devido ao fato de seu corpo docente e seu corpo discente estarem em formação. Segundo Célio, o CREDE 08 se aproveitou dessa exceção e do fato de a Escola Domingos Sávio estar mudando de prédio, para transformar uma escola de muitos anos em uma escola nova, e o diretor evitar

[148] Referência ao Centro Administrativo do governo do Estado do Ceará que fica localizado no Bairro de Fortaleza chamado Cambeba. Desde 1986, quando Tasso Jereissati ganhou a eleição para o governo pelo PSDB, que seu grupo político é conhecido como geração Cambeba.

a eleição. Assim, o diretor poderia ser nomeado pelo governador, ao invés do processo eleitoral, como acontecia nas outras escolas. Sem querer entrar no mérito, parece claro que o Liceu não tinha o estatuto de escola nova, já que existia há um longo tempo, seu corpo docente estava definido, e seu corpo discente continuaria o mesmo. Do ponto de vista do fato, parece que foi isso. Ao que parece, o CREDE realmente queria mudar a direção da escola já que foi aberto um processo de entrevista para a formação de uma lista tríplice para a direção do Liceu. Essa lista foi submetida ao governador do Estado para ele escolher um dos nomes. O professor Célio participou do processo, ficou entre os três, contou com o apoio da comunidade escolar, mas não foi ele o escolhido[149].

Na verdade, o Liceu sempre foi palco de disputa política em Baturité. Na continuidade da fala do professor Célio, isso é reforçado:

> Uma outra coisa: a última eleição do Liceu sofreu interferência política dos dois lados. A eleição foi 100% política, nada havia de pedagógico. Nenhuma candidatura apresentou uma proposta pedagógica para a escola, [para que] nós, professores, pudéssemos discutir. Para se ter uma idéia, se tornou uma verdadeira guerra, entre os partidários do doutor Fernando [ex-prefeito e futuro candidato a prefeito pelo PMDB] e os partidários do Clovim [prefeito de Baturité pelo PSDB na época]. (Célio)

Assim, o outro aspecto pontuado pelo professor Célio vem reforçar a fala anterior do professor Hamilton. A eleição para diretores das escolas de 2004 aconteceu no mês de novembro, poucos dias depois da eleição para prefeito municipal. Separar a eleição para diretor de escola das paixões eleitorais, dos interesses partidários, numa cidade do interior, é coisa muito difícil de acontecer. Além do mais, por ser a maior escola da região, ter uma excelente estrutura física, por aglutinar alunos de diversas partes da microrregião e contar com mais apoio financeiro, devido a ser um projeto de consolidação da Reforma do Ensino Médio com recursos do Banco Mundial, o Liceu era muito disputado por forças políticas que queriam aquele espaço como vitrine de seus feitos ou até para dominar uma estrutura educacional importante. Assim, em Baturité, como também aconteceu em muitos outros municípios da

[149] As informações complementares sobre a entrevista e a lista tríplice foram dadas pelo próprio Célio, em conversa posterior à entrevista.

Região e do Estado do Ceará, houve várias denúncias de interferência eleitoral entre a escola e os partidos políticos[150].

Outra questão que o professor Hamilton também apresenta diz respeito a quando a eleição é somente uma maneira de legitimar o posto. Ele diz:

> Tem candidatos a diretor que já entra na eleição com a certeza que vai ser eleito tanto pelo apoio político partidário que ele já tem como pelo apoio dentro da escola de professores e funcionários. Assim, o processo não acontece como é pra ser. O candidato que sabe que vai vencer, não fica preocupado em mostrar para os eleitores suas propostas, porque sabe que independente de boas propostas ou não ele vai ser eleito, já sacramentaram isso. Então, não acontece a mobilização onde todos podem participar para ouvir os candidatos e procurar entender as propostas e votar na melhor. Os espaços ficam fechados, as pessoas mal ouvem você, mal lêem suas propostas. Fica tudo dentro de uma lógica da farsa. A gente que perde noites de sono para fazer um projeto para apresentar na discussão junto ao eleitorado fica decepcionado. Ele não está preocupado, porque ele já tem como pressuposto que vai ser eleito. (Hamilton)

É possível perceber que a comunidade escolar tende a optar por um candidato que já faz parte de seu convívio, que já tenha participado das atividades da escola, que já tenha contribuído com a sala de aula ou com a direção da escola, no que concerne às suas propostas e à sua prática. Essa predisposição para votar em um candidato já conhecido, por si só, não inviabilizaria o processo eleitoral e a democratização da escola. No entanto, a intervenção política partidária e as artimanhas denunciadas pelo entrevistado para impedir ou diminuir o debate de idéias, desencorajando que outros professores se apresentem como candidatos, impede que o processo se desenvolva. Isso, certamente, deixa o processo comprometido em seus resultados democráticos. Assim, um dos princípios da gestão democrática das escolas públicas, que é justamente a mobilização da comunidade para pensar a escola, fica incompleto.

Outra possibilidade que indiretamente a fala acima pode denunciar é o afrouxamento das exigências do diretor, ou até mesmo do candidato a diretor, para com as

[150] Entre os vários casos de interferência política, os jornais 'Diário do Nordeste' e 'O Povo', ambos de Fortaleza, em 06 de dezembro de 2001, noticiaram a agressão física e a ameaça de morte a uma professora que fazia a oposição ao prefeito e era candidata a diretora em uma escola pública.

normas da escola, na tentativa de conquistar alunos, professores e funcionários para votarem nele. A condição de isso acontecer revela-se mais previsível porque a disputa vai incorporando aspectos eleitoreiros (incrustados na sociedade) e esquecendo os aspectos participativos e democráticos. Claro que, em um processo eleitoral que prime pela idéia, pelo bom debate e pela cooperação, não há espaço para ações desse nível. Infelizmente, como as falas revelam, não parece que a eleição esteja caminhando para se diferenciar do que acontece nas eleições partidárias.

Mesmo com todas as questões levantadas, que apontam as dificuldades no processo de escolha dos diretores pela comunidade escolar, o modelo continua em prática com grande apoio de diversos segmentos da sociedade[151]. No entanto, não é prematuro afirmar que o processo não parece ter sido suficiente para desencadear a mobilização pela democratização do espaço escolar ou, pelo menos, da gestão democrática na escola. Afinal, "*uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários, orienta-se numa visão oposta à democracia*" (PARO, 2001, p.19). Se o início de um processo de escolha, através do voto dos dirigentes escolares, pode servir de mote para provocar um processo democrático, pode também ser usado para manter a estrutura agora sustentada pela confirmação da comunidade através da consulta eletiva. Cabe, porém, aproveitar as contradições da realidade social como ponto de partida para forjar as transformações na escola e na sociedade[152].

A seguir, pretende-se discutir a democracia na escola para além da eleição de diretores.

3.2.2 Participação efetiva versus amigos da escola

[151] Além do apoio de boa parte da comunidade escolar percebida in loco, os dois sindicatos dos professores, no Ceará, APEOC (Sindicato dos Professores e Servidores da Educação do Estado e Municípios), e o SINDIUTE (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará), apesar de fazerem reservas à limitação da participação ao processo eleitoral, apóiam e lutam para ampliar a autonomia do processo de escolha. Para o SINDIUTE, "*a gestão democrática não é só a questão da eleição. Este é um dos aspectos que também tem sido usado, mas que reproduz o processo político eleitoral, a máquina, o dinheiro, a bandalheira que era, em certas situações, tanto na capital e muito mais no interior. Que reproduz a mesma patifaria existente nas eleições parlamentares do executivo onde pesa muito o fator econômico, no financiamento da campanha e no vínculo com o político* também que atua" (RAMOS, 2004).

[152] PARO: "a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação" (2001, p.19).

A democracia só se consolida numa sociedade se cada um de seus membros estiver capacitado para participar das decisões, para opinar sobre os rumos, para interferir, para apresentar seus próprios pontos de vista. Democracia não pode ser vista apenas em sua conotação etimológica de governo do povo, mas sim, "*em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente"* (PARO 2001, p. 10). Democracia envolve, por definição, participação popular. Mas que fique claro que participação não basta para concluir que existe democracia. Por essa ótica, a democracia na escola está também ligada a participação, a tomada de decisões, a construção da liberdade, da convivência social igualitária e da garantia de direitos para todos.

O primeiro aspecto, então, é que, para a comunidade participar da vida escolar de forma a fazer a democracia também na escola, é necessário que existam certas condições que possam contradizer a histórica máxima da delegação de responsabilidades para os melhores, para os mais capacitados, para os eleitos. Por isso, contra toda essa cultura autoritária da delegação, não basta permitir, formalmente, que os pais de alunos, alunos, funcionários e comunidade local participem da gestão da escola. É preciso munir a comunidade de informações, reflexões e estudos acerca do processo de democratização do país e, conseqüentemente, das instituições públicas, como também da necessidade da participação (não qualquer participação, mas participação deliberativa) dos mesmos na definição dos rumos da sociedade e da escola.

Já continuando a análise das falas dos professores e diretores, agora para buscar o elo entre participação efetiva e participação delegatória, apresenta-se, a seguir, uma ponderação do professor Hélio, em que ele reclama da falta de uma cultura da participação:

> A participação de alunos e pais no cotidiano da escola é muito difícil de acontecer devido a questão cultural (...) de deixar as coisas serem resolvidas pelo chefe, por quem tem o poder nas mãos. É assim em nossa região, é assim em muitas partes. Uma cultura muito forte de achar que o importante é mandar seu filho ir pra escola (...) e lá que se resolvam as coisas. Os pais não dão a importância necessária à escola a ponto de tirar seu tempo para virem até a escola participar. Dizem que têm coisa mais importante para fazer. Muitos pais também não sabem nem vir à escola. Porque

> têm alguns tão humildes, tão simples (...). Mas muitos não vêm porque não querem mesmo. (Hélio)

O professor Hélio percebe na escola o que se vem dizendo aqui. Existe de fato uma cultura centralizadora, autoritária e burocrática, que faz parte das políticas sociais dominantes, seja nos momentos de ditadura civil ou militar, seja nos momentos ditos democráticos, que apelam, como interpretação da vontade máxima do povo, para a questão da eleição, respaldada, inclusive, com a Constituição Federal de 1998, nosso paradigma da democratização e participação no cenário nacional. Sem querer comparar os regimes de exceções com o modelo democrático burguês, pode-se acentuar a cultura presidencialista de ambos. O personalismo da democracia e do salvador da pátria leva a acreditar que os rumos da humanidade, particularmente, estão nas mãos de algum iluminado que, fazendo a coisa certa - porque só ele pode fazer - trará a redenção para nossos problemas.

A própria máxima da SEDUC, nos últimos oito anos, repetida várias vezes pelo secretário de educação, de que não há escola ruim com diretor eficiente, e que não há diretor eficiente em escola ruim, reforça a idéia do personagem que resolve. Tudo é uma questão de direção, de diretor, da pessoa boa e bem intencionada, responsável, inteligente, honesta, capaz. O que se tem hoje é, na verdade, um sistema hierárquico, que coloca na mão do diretor todo o poder. Esse sistema confere um caráter autoritário ao diretor, porque ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar. Muitas vezes, até ele acredita que pode tudo, que depende dele o sucesso ou o insucesso da escola, da evasão, da repetência, enfim, de um mundo de questões e demandas que batem à sua porta todos os dias.

Dessa forma, é difícil conter o imobilismo e a acomodação da comunidade escolar que a leve à participação efetiva das atividades decisórias da escola. Ao contrário, a comunidade vai sentindo, cada vez mais, que basta escolher o melhor diretor entre os candidatos que se apresentam. Porque, como acontece nas eleições para cargos do executivo ou do parlamento, caso o eleito não represente bem a função, não cumpra suas promessas, na próxima eleição vota em outro candidato, faz a vingança através do voto. É assim que acontece no processo eleitoral de forma geral e parece que assim vem sendo copiado pelos eleitores da escola. Acontece que essa lógica também inviabiliza a participação efetiva.

Outro ponto colocado pelo professor Hélio diz respeito às pessoas mais *simples*: é necessário viabilizar espaços, horários e situações adequadas à participação de todos os segmentos, inclusive da parte da comunidade que não é letrada. As pessoas 'simples' devem ter sua participação garantida e incentivada pela criação de situações em que seus saberes sejam valorizados. Para isso acontecer, é preciso adequar os horários das atividades, a estrutura física da escola e, principalmente, a disposição de ouvir todos com a mesma atenção sem hierarquização econômica ou de saberes.

Um ponto primordial para entender a dinâmica da participação é a qualidade dos chamamentos da escola. A fala da professora Norma aborda as questões dos eventos:

> A Escola de Vazantes tinha uma equipe de trabalho muito boa, ativa. A coordenadora pedagógica era dinâmica envolvia as pessoas, chamava a gente para elaborar as atividades (...). Isso é gestão democrática [porque] combina o que deve ser feito, chama a gente para participar das atividades, convida as famílias para as atividades da escola, faz atividades direcionadas para os diversos setores. A comunidade (...) deve ser reunida para as atividades, [para] a festa do dias das mães, [para] a festinha do dia dos pais, para uma coisa e outra, para um evento. Para chamar a participação da comunidade, a gente fazia uma celebração ecumênica na escola ou ia para a igreja. Quase todo mês tinha uma festinha assim. Depois caiu, depois parou, desanimou mesmo. Mudou a coordenadora pedagógica e as coisas não continuaram mais como antes. Ficou cada um por si (...) e Deus por todos. (Norma)

É necessário entender que os eventos são necessários para aglutinar pessoas, para fazer saber que o espaço é democrático, que pertence a todos. Mas os eventos não podem ser um fim em si mesmos. Quando fica só nos eventos, reforça a idéia de visita à escola, de passar pela escola para prestigiar um ato ou uma solenidade, e não, para participar de suas decisões. Os eventos podem ser bem representativos da vida da comunidade, mas não podem ser considerados como o auge da participação popular, por mais que se possa considerá-los importantes para a socialização entre o espaço escolar e a comunidade.

Mais problemático ainda é quando a sociedade é chamada para substituir o papel do Estado na manutenção da instituição. A esse respeito, veja-se a fala da professora Norma:

> Quando a escola precisa faz aqueles eventos, aquele movimento e manda chamar [a comunidade escolar]. Os pais não chegam o tempo todo na escola. Não estão direto lá para toda reunião até por que é difícil às reuniões, o tempo [deles] é corrido e nossos pais são de longe. Nós temos pais que moram longe da sede, em outras localidades, com dez, quinze, vinte quilômetros de distância. Lá da [localidade de] Vazantes para a Lagoa Grande é uma distancia danada: são dezoito quilômetros de distância. Mas quando se refere a ajudar a escola em alguma coisa, ela se mobiliza. Por exemplo, Quando teve a questão dos computadores[153] precisa de uma sala de aula, forrada. A comunidade tomou a frente com a professora Antônia e a professora Francimeire e juntaram material para construir o forro da sala. Então elas [as professoras] começaram a fazer eventos. Pede a um, pede a outro, chega junto a um professor, a um funcionário. A gente foi fazendo evento e a escola foi chegando junto, comprando cartão do bingo, comprando uma coisa, mandando uma prenda. A comunidade, assim, nas necessidades vai trabalhando junto com a escola. (Norma)

Apesar de entender a boa vontade da comunidade e dos professores envolvidos nesse episódio, é preciso deixar claro o financiamento público da escola pública. O diretor que chama a comunidade para rifas, bingos, leilões, rateios está fazendo um desserviço à gestão democrática. A participação da comunidade na escola é para gerenciar, e nunca, para mantê-la, seja como voluntário (amigos da escola é uma piada de mau gosto), seja como parceiro, seja como doador qualquer. Em primeiro momento, pode até acontecer um socorro imediato, uma solidariedade espontânea ou coagida, mas logo esse momento será ultrapassado pelo afastamento da escola.

Para aglutinar as idéias apresentadas até aqui, a democracia na escola pública está relacionada com a garantia de acesso e de permanência do aluno em uma escola de qualidade e mantida pelo poder público; com a liberdade de expressão e de aprendizado; com as condições de trabalho e rendimentos adequados para professores e funcionários; com o uso dos equipamentos pelos pais e pela comunidade em geral; com a participação efetiva nas decisões por toda a comunidade.

---

[153] A Escola anexa de Vazantes recebeu uma quantidade de computadores, mas não tinha nenhuma sala adaptada para receber as máquinas. Para não deixar os computadores serem desviados para outra escola, a comunidade construiu uma sala. Essas informações foram obtidas posteriormente à entrevista com o Núcleo Gestor da Escola Almir Pinto – Aracoiaba.

Assim, a democracia demanda estruturas democratizantes contra as atuais estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil, entre elas, a delegação para que outros tomem as decisões. A concepção de democracia aqui pretendida inclui as condições para seu exercício. Paulo Freire deixa claro que "*um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, democrática, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental*" (FREIRE, 2001 p.75).

Paulo Freire contribuiu sobremaneira, seja enquanto intelectual, educador, Secretário Municipal de Educação, ser humano, com a percepção que se tem hoje de gestão democrática da escola. Com ele, viu-se que a democracia não acontece por decreto ou por concessão de algum iluminado que acredita ser assim a melhor forma de lidar com os conflitos. A democracia é um processo construído e conquistado coletivamente, que exige respeito, diálogo e poder de decisão de todos os que participam da caminhada - um processo que faz parte da própria humanização do ser humano, que traz consigo o sonho de superação, o sonho de *ser mais*. Sem essa construção coletiva, a democracia falada é somente uma farsa.

Avançando um pouco mais com essa concepção de gestão democrática, a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços e a participação desta na tomada de decisões mas também o seu fazer principal, no processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao sucesso da escola, podendo, inclusive, decidir o que é sucesso e o que é fracasso escolar, porque, se a comunidade escolar das instituições públicas de ensino é *simples*, na fala do professor Hélio, com simplicidade, o saber escolar deve ser tratado.

Convém ressaltar que tratar o saber escolar com simplicidade não significa rebaixar esse saber, significa mais torná-lo acessível, desmistificá-lo como algo da elite, como algo inatingível às camadas populares. Por essa razão, a escola deve repensar seu próprio conceito de saber à luz das experiências populares, horizontalizando as relações a partir de um diálogo que busca a superação da exclusão e da fragmentação do currículo, tendo como instrumento básico a participação.

Nesse sentido, a democratização do ensino é entendida como a democratização dos processos no interior da escola, que se dá a partir de uma gestão participativa e que tenha

como objetivos essenciais de um lado, a extração do autoritarismo centralizador e a participação efetiva dos componentes da escola na tomada de decisões, possibilitando os espaços para pensar sobre seu papel na sociedade, na escola e na vida e, de outro lado, a busca da construção de um saber que seja escolar e comunitário, que eleve o nível de conhecimento da comunidade sem depreciar ou eliminar seu atual conhecimento, que construa o saber a partir do respeito e da percepção de que o saber popular não precisa ser substituído por outro mais elevado e que, principalmente, não existem níveis de saberes sobrepostos entre si.

Ainda por conta dessa concepção de democracia, pode-se sugerir a construção de uma nova cultura de participação que seja da escola para a sociedade e da sociedade para a escola. Assim, se uma efetiva democratização das relações, no interior da escola, depende fundamentalmente da democratização da sociedade, pode-se sugerir que seja gestado de dentro da escola uma forma de democracia que seja contagiante. Isto é, como as relações democráticas na escola são tão fortes quanto estas forem na sociedade, podendo mesmo dizer que mantêm o mesmo padrão (de farsa) e consistência, pode, a partir da sua radicalização e de sua inovação, ser o espectro de uma nova forma de participação, contribuindo para inverter a lógica da farsa. O fundamento aqui é que a escola e a vida não são duas instâncias sociais distintas. Muito pelo contrário, é parte de um mesmo todo, imbricado na dinâmica social. Diante disso, a escola tem todas as condições de gestar um novo modelo de participação e de democracia tanto quanto reproduz os modelos existentes e reproduzidos fora dela. A construção de uma nova cultura de participação é também um aprendizado da escola, que deve ser construído entre os saberes simples, populares e científicos que ela deve propagar.

Para esse fim, uma das coisas urgentes que precisa ser desmascarada é essa suposta fortaleza do diretor eleito. Por melhor articulador e democrático que ele seja, terá dificuldades inerentes ao meio em que a escola está situada: a cultura do salvador da pátria, a descrença com as instituições, a crise da própria escola em articulação com a crise do mundo do trabalho e das novas tecnologias e, seu grande algoz, o abandono e a falta de políticas orçamentárias para manter e dar qualidade à educação. Fazer educação é caro; fazer educação de qualidade é muito mais caro ainda. Os governos não têm apontado que querem pagar tal conta.

3.2.3 Conselho escolar e autonomia

O Conselho Escolar é mais um fenômeno da Política Educacional do Ceará, nas últimas décadas, na busca de estabelecer a gestão democrática cobrada pela Reforma do Ensino Médio. Assim, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos a partir da criação dos Conselhos Escolares, tornando esse colegiado um canal de participação e um instrumento de gestão da escola.

Na esfera estadual, a implantação dos Conselhos Escolares se deu no âmbito de um conjunto de ações integradas, que se tornou a expressão da política *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, levada a efeito pelo Governo do Estado do Ceará, principalmente, para as escolas sob sua responsabilidade. Os conselhos escolares encontraram guarida na mudança de rumos da gestão educacional iniciada em 1995, com a eleição de Diretores das Escolas Públicas da Rede Estadual e, em 1996, com a criação dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE. Em foco estavam a descentralização e a participação na gestão escolar (SEDUC, 1998).

Segundo a SEDUC (1998), os conselhos são estruturas de uma nova institucionalidade, cuja criação legal representa o produto de um longo processo de luta, conflituoso e contraditório, de que vários segmentos sociais participaram. Nessa perspectiva, os Conselhos Escolares, nas Escolas Públicas Estaduais do Ceará, devem ser tratados não como mais um instrumento de gestão participativa, mas como aquele que vai dar direção ao processo democrático. De direito, as escolas serão administradas por um núcleo gestor que deverá prestar contas de suas ações ao conselho escolar. Ao contrário do que acontece de fato, baseado nas falas de professores e diretores acima, com a democratização do ensino, as decisões não podem ser centradas na figura do diretor da escola.

O Conselho Escolar, assim, aparece como peça fundamental nesse processo, cabendo a ele, junto com a direção, "*buscar novos métodos e técnicas de qualificação dos seus membros e de organização em níveis cada vez maiores, como critérios de sua sustentabilidade política*" (CEARÁ, 1998, p. 26). As competências básicas dos Conselhos Escolares determinadas pela SEDUC são:

• Coordenar, em parceria com a direção, o processo de elaboração do regimento escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE - e definição de prioridades na aplicação dos recursos financeiros;

• Fiscalizar os recursos financeiros administrativos pela escola;

• Acompanhar o cotidiano da escola, com ênfase na avaliação dos indicadores de acesso, permanência e sucesso dos alunos;

• Divulgar, junto à comunidade e autoridades competentes, a avaliação institucional da escola;

• Coordenar as eleições dos diretores;

• Convocar assembléias gerais da comunidade escolar e das entidades da sociedade civil;

• Acompanhar o desenvolvimento dos recursos humanos e fiscalizar a utilização dos recursos materiais;

• Definir a capacitação necessária para integrantes do Conselho Escolar e sua organização política.

Em se tratando de suas competências, o Conselho Escolar pode ser resumido assim: ele é deliberativo, no que se refere à tomada de decisões para o gerenciamento das ações pedagógicas, de gestão e do administrativo-financeiro; tem a função consultiva em relação à emissão de pareceres para esclarecer dúvidas sobre situações decorrentes das ações pedagógicas, de gestão e do administrativo-financeiro; é propositivo quanto às alternativas para a melhoria da qualidade do trabalho escolar; é normativo, quando trata do estabelecimento de normas para direcionar as referidas ações; e é avaliativo de desempenho dos profissionais, das ações pedagógicas e da gestão. Ele tem também competência executiva, relacionada aos planos, programas, projetos e regimento interno, elaborados coletivamente pela comunidade escolar, como o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. É importante frisar que o Conselho Escolar executa essas ações em consonância com o núcleo gestor.

Concernente à sua composição, o Conselho Escolar deve ser representado por todos os segmentos existentes na comunidade escolar e ter asseguradas a paridade e a proporcionalidade de 50% (cinqüenta por cento) para pais e alunos e 50%(cinqüenta por cento) para membros do magistério e servidores, podendo ainda integrar o Conselho 1(um) representante da direção da escola e 1(um) representante de entidade civil, escolhido de comum acordo dentre as instituições atuantes na área. O processo de escolha de seus membros deve se dar a partir de eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar, bem como dos respectivos suplentes por votação direta, secreta e facultativa.

A SEDUC considera o Conselho Escolar um dos instrumentos principais da gestão democrática, que busca a descentralização das ações para romper com o modelo autoritário existente. Assim, a partir da existência dos conselhos escolares, buscou-se o estabelecimento de novos fóruns de participação e de novas formas de relacionamento entre a escola, a família e a comunidade local, proporcionando assim a eclosão de novos modelos de tomada de decisões.

A concepção teórica, política e legal, porém, não pode encobrir as sérias dificuldades que o Conselho Escolar encontrou para constituir-se, de fato, numa instância que contribua efetivamente para a organização do trabalho, para a democratização e autonomia da Escola Pública. Alguns pontos que a pesquisa conseguiu detectar, a partir de um formulário de pesquisa sobre a participação do Conselho Escolar na gestão da escola, revelam algumas dificuldades. Abaixo estão enumeradas oito queixas mais recorrentes:

1. Poucas são as pessoas interessadas em participar do Conselho Escolar;
2. As que participam pensam que estão fazendo uma gentileza ao diretor e normalmente são aliados (amigos) dele;
3. O Conselho não tem gerência sobre os recursos financeiros, já que o pouco dinheiro repassado às escolas está voltado para os serviços já determinados nos projetos ou o recurso de manutenção já está comprometido por contas a pagar (dívidas) que a direção teve que contrair para manter a escola funcionando;
4. Os Conselhos foram formados por força de lei, e não, como um acúmulo de discussões sobre a necessidade de participação da comunidade na vida da escola;

5. Poucos Conselhos conseguem manter uma seqüência de encontros para pensar a escola e assumir seu verdadeiro papel. Aparecem na escola apenas quando são convocados pelo diretor;
6. A última palavra sempre é dada pelo diretor, já que se tem em mente que ele é que assume as responsabilidades jurídicas da escola;
7. Os conselheiros não conhecem suas funções. As capacitações foram insuficientes ou não aconteceram;
8. O trabalho feito pelo Conselheiro não é reconhecido como parte de sua carga horária (no caso de o conselheiro ser professor ou funcionário da escola). Falta tempo para participar das atividades do Conselho (quando é pai ou mãe de aluno).

Algumas reflexões podem ser feitas a partir dos pontos acima. A dificuldade de pessoas para compor o Conselho Escolar revela que ele é tido na escola não como um espaço a mais de discussão e de participação, mas como um acúmulo de tarefa. Por isso que só os amigos mais próximos do diretor aceitam fazer a gentileza de participar. Desse modo, o Conselho é reconhecido como uma atividade legal, necessária para o andamento jurídico da escola, mas não ainda, elemento necessário à democratização e participação da comunidade escolar na sua gerência. A necessidade jurídica vai ser revelada com mais precisão quando se constata que a implantação dos Conselhos não foi uma demanda da comunidade. Ao contrário, partiu da SEDUC e do CREDE e foi recebida na escola como mais uma tarefa a ser realizada entre tantas outras que a escola já tem.

A ausência de uma política financeira que a torne autônoma nesse aspecto também aparece. O Conselho não se sente partícipe do gerenciamento dos recursos financeiros. Quando chegam à escola, os recursos vêm devidamente direcionados para comprar ou usar em determinadas obras anteriormente decididas pelos projetos educativos[154]. Falta, então, autonomia para direcionar os recursos de acordo com a demanda atual da escola.

[154] Essa questão foi esclarecida através de uma conversa complementar com o entrevistado: As escola foram provocadas a elaborarem alguns projetos educativos visando receberem recursos para implementá-los. Assim, o dinheiro vinha através dos projetos formulados pela própria escola com a participação do conselho escolar. Dessa forma, o Conselho participou de sua deliberação anteriormente. A questão é que, quando o recurso chega, a demanda já mudou, já ficou ultrapassada, ou mesmo, o próprio Conselho já foi reformulado, já foi mudado. Assim, fica a impressão de que o Conselho não foi consultado sobre aquele recurso.

Outro problema revelado é o péssimo hábito de comprar fiado. Quando o recurso chega, ele já está completamente comprometido com as compras e despesas diárias e inadiáveis: lâmpadas, giz, pequenos consertos, limpeza de estruturas físicas, passagens para alunos e professores participarem de eventos, entre tantas outras coisas[155]. Mas, como afirmaram todos os diretores entrevistados, é impossível manter a estrutura de uma escola funcionando se não houver fornecedores[156] que confiem em mandar a mercadoria para receber depois que o dinheiro entrar na escola. Apesar de a realidade dos diretores ser exatamente esta – eles precisam correr atrás de resolver pequenos problemas diários – pois, se não o fizer, invibializa o funcionamento da escola –, revela a centralização do poder nas mãos do diretor. Tanto ele assume, como a comunidade espera, confia, delega a ele a função de manter a escola em pleno funcionamento. Isso vai quebrar parte importante da função do Conselho Escolar. Examinando-se todos esses aspectos, fica fácil perceber porque o diretor tem a última palavra.

Na realidade, nem as escolas estão descentralizadas nem os Conselhos funcionam com a autonomia e o poder de decisão capazes de viabilizar a participação real da comunidade na escola. A falta de capacitação e a dificuldade de reunir todos da maioria dos membros do Conselho concorrem ainda mais para que a situação não tenha perspectiva de mudar.

O fato é que os Conselhos escolares têm sido tomados como medida isolada, deslocados de uma política mais ampla e séria de democratização da escola como um todo, evidenciando, dessa forma, muito mais sua face burocrática, para atender a determinações legais, do que contribuir para a democratização das decisões na escola. Portanto, todo marco legal existente não garante o efetivo exercício da gestão democrática nas escolas públicas. Na rapidez com que os Conselhos escolares foram criados, denota-se o pouco compromisso dos dirigentes com a democratização da gestão e com a participação, ou mesmo, com a formação de novas relações de poder.

---

[155] Foram as despesas mais citadas pelos entrevistados.

[156] Os fornecedores são quase exclusivamente pequenos comerciantes da cidade ou localidade onde a escola está situada. Por ordem de citação: depósito de material de construção; papelaria; mercearia e padaria são os principais fornecedores.

Na busca pelo cumprimento formal do Artigo 14 da LDB[157], apesar dos avanços legais que ele pode representar, é preciso distinguir a democratização outorgada por instrumentos legais das conquistas democráticas que a escola pública necessita construir.

3.2.4 Burocracia eficiente e participação aprendiz

Esse item partiu da entrevista com o professor Hélio, do Liceu de Baturité. Em sua fala, ele lembrou a dificuldade que algumas pessoas, as quais ele chamou de *simples*[158], enfrentam para participar das atividades da escola e deliberar sobre os assuntos da vida escolar.

O cerne da discussão está pautado no conceito de sucesso da escola pública. Mas, um ponto também central é o direito irrestrito de todos terem as mesmas condições de participar e influenciar o sucesso dessa escola pública.

Assim, para não aceitar a impossibilidade de participação da maior parcela dos que fazem a comunidade escolar da escola pública, pretende-se trazer para a discussão um trabalho de José Camilo dos Santos Filho[159]. Esse autor defende que, para se efetivar a participação efetiva nos organismos escolares - que pode propiciar realmente a gestão democrática, ao invés da participação eleitoral que, muitas vezes, contribui para aprofundar uma administração autoritária - é necessário que se desenvolvam, nos membros de determinada comunidade, habilidades técnicas, comunitárias, culturais e humanas que a participação requer para que o processo participativo também consiga perseguir a excelência.

---

[157] Art. 14 da LDB: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

[158] As p*essoas simples,* nesse contexto, são aquelas cuja qualidade de vida não é satisfatória, as pobres. São, ainda, as que não possuem uma formação escolar ou científica. No caso, o professor Hélio se referiu aos dois sentidos.

[159] Professor e pesquisador da UNICAMP, fez um excelente trabalho a respeito de um aspecto relevante da democracia nas instituições escolares, dando ênfase ao contraste entre eficiência e participação. Apesar de discordar do cerne de seu trabalho, a busca de uma terceira via entre o que ele chama de estatolatria – a condenação ao mercado e à privatização das empresas estatais ou das escolas públicas – e a glorificação do mercado e a satanização do público, que seria um caminho da superação desses opostos pela democracia institucional ou da autonomia cidadã, ele serve como referência de combates contra certos mitos utilizados contra a democracia nas instituições escolares. A sua referência, claro, não é por conta das discordâncias. Muitas concordâncias, como a percepção de que o Estado deve assumir a função de articulador das políticas sociais, mas sem deter o direito exclusivo de formulação e execução dessas políticas, une seu ponto de vista ao levantado aqui.

Santos Filho (1993) parte do princípio de que, para serem eficientes e efetivas em suas ações, as organizações precisam estabelecer uma política coordenada, um plano de ação e uma estrutura administrativa. A elaboração desses princípios requer competência, que a maioria de seus membros não detém, e a idéia de participação das massas entra em conflito com os princípios de administração profissional e técnica. Dessa forma, quem vai estabelecer os meios para atingir os objetivos é uma burocracia especializada. Segundo uma visão técnica e burocrática de racionalidade que predomina, a função do administrador é a de formular meios para a consecução de determinados fins.

A própria burocracia, dessa forma, é vista como um instrumento de eficiência, sendo neutra em relação aos fins a que deve servir. A eficiência é considerada moralmente neutra e está preocupada com a realização dos fins, sem colocar em questão a sua moralidade. Serão consideradas racionais as decisões administrativas que mais eficientemente levarem à consecução dos fins predeterminados. Acontece que essa separação entre fatos e valores, no contexto das ações humanas, é questionável. Não só os fins como os próprios meios são escolhas, e estas, em última instância, são permeadas por valores e opções ideológicas. A ilusão de neutralidade nas ciências sociais e nas ações humanas é insustentável (Santos Filho e Sanchez Gamboa, 1995).

Ao desmistificar a neutralidade da burocracia e admitir sua ideologia, o autor avança no sentido de perceber que eficiência também não é um conceito universal. A eficiência, então, depende sobremaneira do que se espera atingir. E tudo é tratado como se eficiência fosse um valor inquestionável e universalmente determinado.

Quando se fala de eficiência, convém se partir de um referente mais concreto e que se indague: Eficiência em termos de que: de custos? De trabalho humano? De sofrimento? De tempo? Enquanto essas questões não puderem ser respondidas, não há base de escolha entre alternativas em termos de eficiência. Os critérios de eficiência não podem ser puramente técnicos e neutros, pois os mais eficientes critérios para se alcançarem os fins estão eivados de julgamentos de valor. Ou seja, a noção de eficiência está profundamente imbricada com valores. De modo especial, em educação, a distinção meio-fim não é estritamente aplicável, pois a educação é uma atividade com preocupações morais, políticas e culturais. A busca da eficiência pela eficiência, no processo educacional, subverteria outros objetivos educacionais mais importantes (idem).

Eficiência, então, pressupõe um objetivo preestabelecido. Dentro da ótica que se adota aqui, tal objetivo não é determinado de forma una. Os objetivos do estado com a educação pública podem ser diferentes daquilo que quer a comunidade escolar ou algum dos seus segmentos. Só se pode argumentar que a democracia interfere na eficiência dos resultados porque os resultados são anteriormente pensados pelos organismos estatais, pelos fazedores de políticas públicas e, raramente, construídas enquanto projeto coletivo, saído a partir de debates e discussões com as comunidades, fruto do pacote a ser buscado. Só com a radicalização da democracia, isto é, não só chamar a comunidade para exercer a cidadania, mas também para decidir o que ela entende e quer da cidadania, pode-se pensar em eficiência, em resultados positivos ou negativos. Quem, em última instância, tem poder para determinar o que é sucesso ou fracasso, eficiência ou ineficiência é a própria comunidade, sujeito e co-elaboradora do processo.

Nesse processo participativo – como reforça Santos Filho – continuará havendo lugar para os especialistas que teriam a tarefa de fornecer a informação necessária para ilustrar as pessoas que não podem ter fácil acesso a ela. Considerando que o processo de decisão é uma atividade não diferenciada, há sempre estágios que requerem e que podem beneficiar-se da ampla participação de todos aqueles que são afetados, embora remotamente, pelas decisões em questão.

O mal maior do pressuposto de que democracia não combina com eficiência é a formação de um senso-comum de que especialistas devem tomar conta da vida das pessoas, determinando os caminhos, estipulando as metas, tomando as decisões. Dentro dessa lógica, a democracia se restringiria ao voto, à delegação de funções. Esse pensamento pode ser encontrado em vários teóricos, mas facilmente podemos vê-lo nas ruas, nas cabeças de milhares de pessoas, que não só desacreditam da democracia como desacreditam de si mesmas. Tal doença – gangrena social, que mata as forças vitais da democracia e corrói as expectativas de transformação – não aparece do dia para a noite. Ela foi construída com um longo processo de exclusão e exceção da maioria da população. A chamada democracia representativa, que delega aos outros o direito de tomar decisões em nome de muitos, tem sua parte a pagar nessa conta.

Na escola, a participação só será estabelecida de maneira duradoura e autêntica quando forem enfrentadas as características das atuais organizações da sociedade, buscando a

superação das estruturas autoritárias, piramidais e estamentárias de poder, de saber e de controle em prol da mudança progressiva para estruturas colegiadas, onde predominem relações horizontais e de paridade, e a co-responsabilidade nas decisões for testada longamente, num processo de reaprendizado. A população, por ter sido alijada da escola e do direito de participação social, durante muito tempo, intimida-se frente ao conhecimento técnico, administrativo e profissional de professores e especialistas. Isso não é normal. É necessário que tenhamos visão de processo para que essa realidade se transforme.

É preciso, então, construir a democracia para gerar democracia. É preciso participar para aprender a participar. As leis fazem parte da construção de um novo modelo de representatividade, mas não podem jamais transformar o que está nas veias, nas vísceras e na mente das pessoas. Só a experimentação é capaz de dissolver o imbróglio e fazer nascer o novo. Através da socialização e da troca de informações e experiências, essa situação poderá ser transformada. A parceria com os pais, a abertura da escola à sua participação no processo decisório sobre questões substantivas como política, organização e currículo serão formas efetivas de superação da prática tradicional de administradores e professores de desconfiança e resistência ao envolvimento dos pais na vida da escola. Em suma, é preciso superar a alegada tensão entre participação e liberdade e enfatizar o valor das instituições participativas. Aos que alegam sua inviabilidade, é conveniente lembrar que, nas culturas que se orientarem para maximizar a participação, mais pessoas desejarão participar (SANTOS FILHO, 1993, p. 87).

3.3 EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NAS BRECHAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.3.1 A expansão como sinergia entre educação e o desenvolvimento do capitalismo

> Antes de tudo, vale ressaltar que a educação básica é para todos. Temos que ser capazes de garantir que toda a população, todos os nossos jovens concluam o ensino médio. Este tem de ser o objetivo do país nos próximos anos. Alcançar a plena escolarização da população jovem de forma que todos concluam o Ensino Médio. Estou tratando a educação básica no seu conjunto, da Educação Infantil ao Ensino Médio, passando pelo Ensino Fundamental (SOUZA, 1998, p. 36).

O discurso, se considerado fora do contexto, parece mais um exemplar das repetidas vezes em que o Ministério da Educação mostrou a disposição de garantir a educação básica para todos os brasileiros ao mesmo tempo em que demarca que esse é um processo que levará alguns anos para ser atingido, já que agora é que a sociedade está tomando consciência da importância da escolarização. Entretanto, complementando com algumas outras falas que fazem parte do mesmo documento do recorte acima, aponta para o que IBAÑEZ (2001) chamou de uma espécie de diretriz geral do 'novo modelo' de educação adotada no Brasil, a partir dos anos 90, que leva em conta os sentidos da educação (o para que serve) e o meio social em que ela está inserida (o contexto). O sentido começa a ser completado nas frases abaixo:

> A relação entre educação básica e desenvolvimento não é totalmente clara. Do ponto de vista histórico, há exemplos citados com freqüência que ilustram uma alta sinergia positiva entre educação básica e desenvolvimento e outras situações onde isto não é tão evidente (idem, p.37).

A sinergia, ação simultânea entre educação e desenvolvimento, para alavancar o progresso do país, explica, na sua concepção, a necessidade ou não de investimento na área educacional. A explicação, segundo Paulo Renato, está "*no modelo de desenvolvimento que seguíamos em que a educação geral para todos não era essencial para que pudéssemos produzir e crescer*" (idem, p. 38). Com o reconhecimento dos motivos que levaram a educação básica a ter ficado para trás, pode-se ver, com mais clareza, o que significa oportunizar o acesso no modelo neoliberal. Porém, parece que, finalmente, o momento chegou:

> No entanto, devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: a educação geral para todos é condição essencial para a própria sobrevivência do país; e em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho (idem, p.38)

Dessa forma, a expansão é também resultado da sinergia entre a educação e o desenvolvimento do capitalismo. Por tal tese, a universalização da educação básica tem uma função para o desenvolvimento social, que não pode mais esperar: sustentar o desenvolvimento do país e preparar para o mundo do trabalho, visando à inclusão do jovem nas benesses geradas por esse desenvolvimento. É dispensável repetir, pelo menos aqui, que esse tipo de relação funcional entre a formação e o mundo capitalista não atende à concepção de homem para além da mesquinhez do capital. Cabe, no entanto, um olhar sobre como se foi dando, na prática, a educação geral para todos, cantada como essencial no atual modelo de desenvolvimento.

A constatação inicial é de que, apesar de dados recentes apontarem um aumento significativo nas matrículas do Ensino Médio, ultrapassando em muito os outros níveis de ensino, é possível notar que a universalização do atendimento, discursada acima como imprescindível para a sobrevivência do país, está bem longe da realidade, visto que ainda é grande a parcela da população jovem fora da escola. Segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2003, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 43% (quarenta e três por cento) da população de 15 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio. Quer dizer: existe uma enorme quantidade de jovens que permanecem fora da escola média. Apesar disso, afora poucas exceções[160], há concordância entre os diversos estudiosos das políticas educacionais de que a expansão existente é suficiente para pressionar o sistema educacional brasileiro por mais e melhores vagas.

O principal fator que está influenciando essa expansão está associado ao investimento que vem sendo feito no Ensino Fundamental público. Como mostra Costa (2001b, p.72), "*os três níveis de governo – municipal, estadual e federal – vêm implementando programas visando à expansão da cobertura e à manutenção da totalidade da população de 7 a 14 anos na escola*". Com isso, há um aumento no número de concluintes do Ensino Fundamental e, por conseguinte, na demanda por matrículas no Ensino Médio. Como resultado desse investimento, os dados do PNAD de 2003 vão mostrar que a taxa de

[160] Oliveira (s.d), consultor e presidente da JM-Associados, na contramão das análises sobre o assunto, faz uma avaliação de que não há pressão na rede de Ensino Médio.

escolarização líquida da população de 7 a 14 anos de idade é de 93%, sendo que sua taxa de escolarização bruta ultrapassa os 120%[161].

É, sem dúvida, uma elevada quantidade de alunos que serão o potencial público para o Ensino Médio. À medida que o Ensino Fundamental foi sendo ampliado, incrementado pela criação do FUNDEF, aproximando-se, em alguns casos, da universalização da matrícula de crianças em idade escolar (7 a 14 anos), gerou um público para o Ensino Médio que anteriormente não existia[162].

Além disso, vários programas de aceleração da aprendizagem e de combate à distorção idade-série, como os ciclos de aprendizagem, a promoção automática e os programas de educação de jovens e adultos – o Tempo de Avançar Fundamental (TAF) no Ceará – contribuíram para retomar um contingente enorme de alunos que, ou estavam emperrados no Ensino Fundamental ou praticamente já tinham abandonado a escola.

Somado à expansão do Ensino Fundamental, é preciso considerar ainda, como causa da crescente demanda, o discurso de que a crise do emprego é uma crise de qualificação, levando os trabalhadores e/ou desempregados a buscarem a escola para não ficar à margem do processo do trabalho. Envenenados pelo discurso hegemônico da qualificação a qualquer custo, profissionais que concluíram somente o ensino fundamental e estavam satisfeitos com isso voltam à escola com o objetivo de espantar o fantasma do desemprego ou mesmo para afiar seus currículos em busca de algum. Mesmo não podendo acreditar que a crise do emprego pode ser resolvida com a qualificação, é possível admitir que são cada vez maiores as exigências de qualificação por parte do mercado de trabalho altamente seletivo, que define o requisito mínimo de Ensino Médio completo. Costa aponta que, "*em função disso, é relevante o contingente de pessoas que, tendo abandonado os estudos após o término do ensino fundamental, vêem se reintegrando ao sistema de ensino, em geral, público*" (2001b, p.72).

Por fim, há também uma questão primordial para o aumento da procura pelo Ensino Médio: a urbanização. Fugindo da questão preconceituosa de tratar o urbano em contraponto ao rural, numa falsa relação progresso versus atraso, é fato que as cidades foram conseguindo instituir-se enquanto centro de socialização da vida moderna, contribuindo para

[161] Isso quer dizer que o ensino fundamental atende 20% a mais de alunos do que o total da população de 7 a 14 anos. Mesmo assim, ainda há 7% de crianças e adolescentes nessa faixa etária fora da escola.

que o Estado seja cada vez mais exigido. Apesar do atraso com que as coisas acontecem no Brasil, em se tratando de atender às necessidades básicas da população, vale ressaltar que é possível encontrar escolas públicas municipais e estaduais em quase todos os recantos do país. Claro que, mesmo ainda não sendo suficiente para atender a toda a demanda, principalmente do Ensino Médio, serve para colocar a educação enquanto direito de todos (coisa que já está presente nas diversas leis federativas) e, assim, aumentar o nível de cobrança aos poderes constituídos. Desse modo, à medida que se tem escola, aumenta a demanda por escola. A demanda gera pressão para que o direito à escola seja ampliado (COSTA, 2001b).

Como resultado dos processos em curso, citados acima, no Ensino Fundamental e no Médio – de universalização do Ensino Fundamental, de melhoria nos indicadores de fluxo nesse nível de ensino, de aumento nos anos de escolaridade da população, de maior procura pelo Ensino Médio e de expansão da obrigatoriedade –, a soma das matrículas nesses dois níveis de ensino, no país, cresceu. Infelizmente, tal crescimento se deu determinado pela insuficiência das condições. A expansão possível foi um crescimento desordenado, insuficiente e incapaz de atender aos requisitos básicos de qualidade no ensino. Com efeito, a expansão que vem acontecendo precisa ser mais bem analisada, já que não é acompanhada pelo crescimento no seu financiamento, o que, no mínimo, limita a possibilita de um ensino com parâmetros razoáveis de qualidade (HADDAD, 2004).

Por conseqüência, é preciso refletir em quais condições a educação básica vem sendo de fato ampliada e, já que não basta expandir de qualquer jeito, a qualquer custo, é necessário ampliar com condições que garantam a permanência do aluno na escola e a qualidade do seu aprendizado. Para isso acontecer, é necessário ações para muito além dos incisivos discursos. Nesse sentido, tirando os investimentos com o Ensino Fundamental, mais particularmente, a lei do FUNDEF, nada parece apontar que o discurso passará à prática.

É pela soma do discurso da educação básica para todos, com as condições objetivas de como isso foi acontecendo, que se pretende olhar os números da expansão do Ensino Médio no Brasil, de forma geral, no Nordeste, para fazer contrapontos, e no Ceará, particularmente.

---

[162] No Ceará, já em 1997, o governo do Estado propagava que havia conseguido colocar 97% das crianças na

3.3.2 Os números e a distribuição do crescimento no Ensino Médio

A expansão do Ensino Médio, observada nos dez últimos anos no país, não veio acompanhada da resposta política capaz de atender aos novos alunos. É bom frisar que tal ausência ou insuficiência de intervenção governamental (que não fosse paliativa, como os empréstimos externos) não foi causada pela imprevisibilidade ou mesmo pelo desconhecimento da expansão. Pelo contrário, ela foi acompanhada e, até certo ponto, prevista pelo governo brasileiro já que, em vários documentos oficiais do MEC, ela é considerada como resultado das várias políticas de intervenção para a melhoria do ensino fundamental. A questão é que, apesar do acompanhamento e da previsão, nada de sério, concreto e duradouro foi feito para enfrentar a demanda, numa equação que possibilitasse aumentar o atendimento e a qualidade do ensino.

Segundo Davies,

> o mais provável é que a expansão do ensino médio tenha acontecido e venha a acontecer com forte deterioração da qualidade, mediante a ocupação dos espaços ociosos (no horário noturno, sobretudo) das escolas de ensino fundamental e contratação de profissionais de educação em regime precário, com salários baixos e decrescentes em termos reais, reproduzindo, assim, algo parecido com o que ocorreu com o aumento da escolaridade de quatro para oito anos no ensino de 1º. grau e a profisionalização compulsória na Lei 5692/71, de 1971, ou seja, aumento de atribuições dos governos subnacionais (estados e municípios) sem os recursos necessários para fazer face a tal aumento, uma característica recorrente das políticas federais. (2002, p.172)

É importante esclarecer o que significa o 'regime precário' apontado por Davies. Do ponto de vista pedagógico, o regime precário é uma catástrofe, já que o tipo de espaço necessário para crianças e adolescentes desenvolverem seu aprendizado é muito diferente daquele necessário aos jovens e adultos. Muitas vezes, os dois ambientes são incompatíveis, antagônicos. Claro que vai haver prejuízo sério no processo de aprendizagem de ambos.

Do ponto de vista do financiamento, é terrível, posto que o Ensino Médio não conta ainda com uma fonte de recursos específicos. Em conseqüência, acontece de os parcos recursos do Ensino Fundamental bancarem o Ensino Médio, pois não é possível separar, no dia-a-dia da gestão escolar – e, se fosse possível, não seria do ponto de vista pedagógico –

---

escola.

quem é aluno de uma modalidade ou de outra. Se, além disso, for considerada a diminuição drástica dos alunos do Ensino Fundamental transferidos das escolas públicas estaduais, onde estão predominantemente os alunos do Ensino Médio, para a rede municipal de ensino, a realidade financeira torna-se catastrófica. Os resultados, obviamente, não poderiam ser positivos.

O quadro VIII mostra a evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa no Brasil de 1995 a 2004, a participação de cada rede, em porcentagem, no total de alunos matriculados e, ainda, a quantidade de novos alunos que são matriculados ano a ano.

Quadro VIII - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil – 1995 a 2004

Ano	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	Total	Novos alunos
1995	113.296	**02**	3.806.569	**73**	289.183	**06**	965.260	**19**	5.174.308	
1996	113.091	**02**	4.137.324	**71**	312.143	**06**	1.176.519	**21**	5.739.077	564.769
1997	131.278	**02**	4.644.671	**72**	362.043	**06**	1.267.065	**20**	6.405.057	665.980
1998	122.927	**02**	5.301.475	**75**	317.488	**05**	1.226.641	**18**	6.968.531	563.474
1999	120.845	**02**	6.138.357	**78**	283.711	**04**	1.224.178	**16**	7.767.091	798.560
2000	112.343	**02**	6.662.727	**81**	264.459	**03**	1.153.419	**14**	8.192.948	425.857
2001	88.537	**01**	6.962.330	**82**	232.661	**03**	1.114.480	**14**	8.398.008	205.060
2002	79.874	**01**	7.297.179	**83**	210.631	**02**	1.122.900	**14**	8.710.584	312.576
2003	74.344	**01**	7.667.713	**84**	203.368	**02**	1.127.517	**13**	9.072.942	362.358
2004	67.652	**01**	7.800.983	**84**	189.331	**02**	1.111.391	**13**	9.169.357	96.415

Fonte: MEC/Inep.

Com relação ao aumento das matrículas, pode-se observar que, entre 1995 e 1999, as matrículas, no Brasil, para o Ensino Médio, aumentaram 50%, passando de 5,2 milhões para 7,7 milhões. A média de novas matrículas em cada ano se aproxima de seiscentos e cinqüenta mil alunos, tendo seu maior contingente no ano de 1999 com, exatamente, 798.560 novos alunos matriculados. Entre 1999 e 2003, ainda é grande o número de matrículas que, apesar de não se comparar ao "boom" dos anos anteriores, ainda mantém uma média próxima aos trezentos e trinta mil alunos matriculados por ano. Assim, como pode ser observado na quadro VIII, as matrículas no país vão tendo certo arrefecimento, estabilizando seu crescimento logo após a explosão acontecida entre os anos de 1995 e 2000, iniciando o milênio com um crescimento mais lento, porém, ainda significativo.

Com a ajuda do quadro IX – que mostra a evolução das matrículas de Ensino Médio no Nordeste e no Ceará por dependência administrativa, além da percentagem que cada

rede ocupa no total de matriculados – pode-se comparar tal crescimento à Região Nordeste e ao Estado do Ceará.

Qudro IX – Matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa Nordeste e Ceará – 1995, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004									
Ano	**Federal**	**%**	**Estadual**	**%**	**Municipal**	**%**	**Particular**	**%**	**Total**
Nordeste									
1995	37.635	3	654.658	57	148.988	13	303.063	27	1.144.344
1996	36.635	2	703.958	59	163.903	14	298.077	25	1.202.573
1999	38.214	2	1.213.037	70	177.656	11	303.662	17	1.732.569
2000	35.024	2	1.408.198	73	182.785	10	297.575	15	1.923.582
2001	26.891	1	1.636.637	77	159.988	8	290.774	14	2.114.290
2002	22.718	1	1.842.127	80	140.808	6	306.913	13	2.312.566
2003	21.690	1	2.070.795	82	126.644	5	296.725	12	2.515.854
2004	20.531	1	2.179.368	84	115.943	4	289.667	11	2.605.509
Ceará									
1995	3.955	3	74.564	50	18.710	12	54.244	35	151.473
1996	3.676	2	87.943	50	22.316	13	60.769	35	174.704
1999	3.873	2	190.046	73	9.657	3	58.239	22	261.815
2000	3.437	2	201.690	76	4.127	2	55.177	20	264.431
2001	3.204	1	232.831	80	2.072	1	56.185	18	294.292
2002	2.951	1	276.823	82	1.525	-	56.544	16	337.823
2003	2.780	1	318.553	83	1.736	-	56.076	15	379.145
2004	2.486	1	339.727	84	1.859	-	54.276	14	398.348

Fonte INEP/MEC

Na região Nordeste do país, o crescimento obedeceu ao mesmo índice nacional, passando de 1.144.344 matrículas, em 1995, para 1.732.569, em 1999. Já especificamente no Ceará, as matrículas tiveram, proporcionalmente, um avanço maior ainda, passando de 151.473 para 261.815 no mesmo período, representando um aumento de mais de 70%.

Entre 1999 e 2003, no Nordeste, as matrículas continuaram crescendo e, agora, em níveis bem mais elevados que a média do país. Saltaram de 1.732.569, em 1999, para 2.515.854 matrículas, em 2003, um aumento em torno de 48% no período ou média de 198.000 matrículas ao ano. O Ceará, por sua vez, atingiu um índice de crescimento nas matrículas em torno de 45% no mesmo período, sendo que, curiosamente, de 1999 para 2000, o crescimento foi quase nulo e, nos anos posteriores, saltou para algo em torno de 40.000 novas matrículas ao ano.

Vale salientar, conforme apontam os dados do quadro VIII, que, de 2003 para 2004, a variação do número de matrículas no país foi somente de 1%, isto é, 96.415 novas matrículas. Mesmo sem ter uma tabela que apresente a evolução das matrículas entre as cinco

regiões brasileiras, é possível deduzir que essa variação se deu devido à continuação do crescimento das matrículas na região Nordeste, pois, conforme os números do quadro IX, houve um aumento nessa região de 89.659 novas matrículas, bem próximo, então, do aumento das matrículas em todo o país. Esse olhar se aproxima bem de alguns estudos[163] que perceberam, já a partir de 2001, um processo de estabilização com tendência de queda nas matrículas no Ensino Médio, nas regiões Sudeste e Sul do Brasil.

No Ceará, de 2003 para 2004, continuou o processo de crescimento nas matrículas (5% em relação ao ano de 2003, que equivale a cerca de 19.000 novas matrículas). Mesmo sem o fôlego anterior, aparece ainda à frente do crescimento nacional (que ficou em torno de 1%) e do crescimento nordestino (em torno de 4%). Vê-se, então, que, apesar da refreada no crescimento, o Ensino Médio continua lidando com um número de alunos bem acima dos nove milhões, dos quais, quase dois milhões e quatrocentos mil no Nordeste e mais de quatrocentos mil só no Ceará.

É uma quantidade significativa de jovens e adultos freqüentando as escolas brasileiras, sendo que a maioria esmagadora, algo em torno de 88%, nas escolas públicas e, somente, 12% em escolas particulares. Do montante dos que estão matriculados em escolas públicas, as redes estaduais, que sempre estiverem à frente na oferta de vagas dessa modalidade de ensino, vão ampliando sua participação, ano após ano.

No Brasil, como se pode ver ainda analisando o quadro VIII, até 1997, há um crescimento das redes estadual, municipal, federal e particular, de forma que a demanda fora distribuída entre elas, mesmo que de forma desigual. Porém, a partir de 1998, começa um processo de decréscimo acentuado nas demais redes, ficando cada vez mais ampla a pressão para a rede estadual.

Assim, há um crescimento das matrículas na rede estadual, numérica e proporcionalmente, frente às outras redes. Se, em 1995, a rede particular conseguia atingir 19% da demanda no país – chegando a 21% em 1996 e 20% em 1997 – nos primeiros anos do milênio, sua participação cai brutalmente, chegando em torno de 14%, em 2000, e com tendência de queda para os anos posteriores. No mesmo declínio, vem a rede municipal, que chegou a atender a mais de trezentos e sessenta mil alunos do Ensino Médio, pelo país, no ano

[163] Costa (2001) já apresentava uma desaceleração das matrículas nas Regiões Sul e Sudeste atribuindo o

de 1997 (relativo à 6% da demanda), e chega ao ano de 2004 com pouco mais de cem mil alunos atendidos ou somente 2% da demanda. A rede federal que, mesmo sem nunca ter uma importância numérica frente ao universo da demanda, e que contribuía para diversificar o atendimento e possibilitar parâmetros avaliativos, vai seguindo a trajetória de cada vez atender a menos alunos dessa modalidade de ensino.

A evolução dos números ainda é mais dramática no Nordeste e no Ceará. Como pode ser acompanhado pelo quadro IX, as redes municipal e particular tinham uma participação bem expressiva no atendimento ao Ensino Médio. No nordeste, em 1995 e 1996, a rede particular detinha a oferta de 27% e 25%, respectivamente, enquanto que a rede municipal era responsável por cerca de 14% da oferta. A partir do ano 2000, a rede municipal foi perdendo importância na oferta dessa modalidade – apesar de ainda se encontrar acima da média de atendimento do país – e a rede particular diminuiu pela metade sua participação na oferta – e, mesmo assim, ainda se manteve nos mesmos patamares de atendimento nacional.

---

crescimento geral aos estados Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Quadro X – Variação da matrícula do Ensino Médio por rede – Brasil – Nordeste – Ceará – 1996 e 1999 a 2004								
Brasil								
Ano	**Federal**		**Estadual**		**municipal**		**Particular**	
1996	113.091		4.137.324		312.143		1.176.519	
1999	120.845	**7.754↑**	6.138.357	**2.001.033↑**	283.711	**28.432↓**	1.224.178	**47.659↑**
2000	112.343	**8.502↓**	6.662.727	**524.370↑**	264.459	**19.252↓**	1.153.419	**70.759↓**
2001	88.537	**23.806↓**	6.962.330	**299.603↑**	232.661	**31.798↓**	1.114.480	**38.939↓**
2002	79.874	**8.663↓**	7.297.179	**334.849↑**	210.631	**22.030↓**	1.122.900	**8.420↑**
2003	74.344	**5.530↓**	7.667.713	**370.534↑**	203.368	**7.263↓**	1.127.517	**4.617↑**
2004	67.652	**6.692↓**	7.800.983	**133.270↑**	189.331	**14.037↓**	1.111.391	**16.126↓**
Nordeste								
1996	36.635	**_**	703.958	_	163.903	_	298.077	_
1999	38.214	**1.579↑**	1.213.037	**509.079↑**	177.656	**13.753↑**	303.662	**5.585↑**
2000	35.024	**3.190↓**	1.408.198	**195161↑**	182.785	**5.129↑**	297.575	**6.087↓**
2001	26.891	**8.133↓**	1.636.637	**228.435↑**	159.988	**22.797↓**	290.774	**6.801↓**
2002	22.718	**4.173↓**	1.842.127	**205.490↑**	140.808	**19.180↓**	306.913	**16.139↑**
2003	21.690	**1.026↓**	2.070.795	**228.668↑**	126.644	**14.164↓**	296.725	**10.188↓**
2004	20.531	**1.159↓**	2.179.368	**108.573↑**	115.943	**10.701↓**	289.667	**7.058↓**
Ceará								
1996	3.676	_	87.943	**_**	22.316	**_**	60.769	**_**
1999	3.873	**197↑**	190.046	**102.103↑**	9.657	**12659↓**	58.239	**2.530↓**
2000	3.437	**436↓**	201.690	**11.644↑**	4.127	**5.530↓**	55.177	**3.062↓**
2001	3.204	**233↓**	232.831	**31.141↑**	2.072	**2.055↓**	56.185	**1.008↑**
2002	2.951	**253↓**	276.823	**43.992↑**	1.525	**547↓**	56.544	**359↑**
2003	2.780	**171↓**	318.553	**41.730↑**	1.736	**211↑**	56.076	**468↑**
2004	2.486	**294↓**	339.727	**21.174↑**	1.859	**123↑**	54.276	**1.800↓**

Fonte: MEC/INEP

Fica evidente[164] que, no Ceará, a rede particular chegou a representar 35% da matrícula total do Ensino Médio no Estado. A partir do ano 2000, esse índice baixou para em média 15%. A rede municipal, por sua vez, que respondia por aproximadamente 15% da matrícula, chegou ao ano 2000 com irrisórios 2% e em queda livre, seguindo a tendência do restante do país.

[164] Seguindo as setas (↑) para cima, quando houve aumento de matrículas, e (↓) para baixo, quando houve diminuição.

Assim, se hoje os números, no Ceará e no Nordeste, estão bem próximos dos números da média nacional, em termos da expressividade da oferta de vagas pelo Estado e pela diminuição da rede particular e rede municipal, é porque estas últimas, principalmente, perderam muito mais força ainda na oferta do Ensino Médio no universo nordestino e no cearense. Devido a isso, é claro perceber que os estados nordestinos tiveram que enfrentar um impacto maior para atender à demanda por novas matrículas. Por uma analogia – que, como toda analogia, deve ficar restrita ao ambiente da comparação – é como se três maratonistas estivessem disputando uma corrida de 34 quilômetros, entre os km 50 e 84 de uma rodovia. O primeiro largaria do km 50, o segundo, do km 57, e o terceiro, do km 73 e, mesmo, assim, ao final da corrida, estavam os três disputando, ombro a ombro, pela vitória.

Como arremate, pode-se perceber, a partir dos diversos números que, mesmo partindo de índices diferenciados, o Ensino Médio, no Brasil, no Nordeste e no Ceará, mostram como tendência a expansão da oferta de vagas nas dependências administrativas estaduais. Talvez não por opção, mas é justamente às portas da escola pública estadual que o contingente de alunos egressos do Ensino Fundamental vai bater, como mostra o quadro X.

Ora, não se está falando aqui de qualquer expansão, de algo que varie dentro de números e condições normais. Ao contrário, a expansão é gigantesca e chega às diversas escolas em forma de pressão. Enquanto as demais redes vêm sofrendo sucessivas quedas – ou tímidas recuperações, como o caso da rede particular nos anos de 2002 e 2003 – a rede estadual cresce numa velocidade muito grande. É importante notar que, pelo menos a partir do ano 2000, como mostra o quadro XI, o crescimento das matrículas na rede estadual de ensino, na modalidade média, no Brasil, é superior ao crescimento total de alunos matriculados no Ensino Médio.

Acompanhando o quadro XI, pode-se perceber que o crescimento da rede estadual precisa dar conta das ausências das outras redes. Isto é, a quantidade de alunos que procuram a escola pública média não é somente aquela oriunda do “boom” do Ensino Fundamental como, vez por outra, encontramos nas análises governamentais. Fica bem claro que o exagerado crescimento se deve, também, à ausência e à perda das demais redes.

Quadro XI – Relação entre o crescimento de matrículas no Ensino Médio no Brasil e o crescimento de matrículas nas redes estaduais de ensino			
ANO	Crescimento do Ensino Médio – Brasil	Crescimento das Redes estaduais	Variação a mais para as Redes estaduais
2000	425.857	524.370	98513
2001	205.060	299.603	94543
2002	312.576	334.849	22273
2003	362.358	370.534	8176
2004	96.415	133.270	36855

Fonte: MEC/INEP

Assim, os 94.543 alunos que a rede estadual recebeu a mais que o crescimento das matrículas no Ensino Médio no Brasil, do ano 2000 para o ano de 2001, é fruto de uma matemática com os números estatísticos do INEP. É exatamente a soma da perda das demais redes ou da não oferta da vaga no mesmo período. Assim, de 2000 para 2001, as matrículas de Ensino Médio na Rede Federal diminuíram para 23.806 alunos; na rede municipal, a diminuição foi de 31.798 alunos e, na rede particular, de 38.939 alunos. A soma dessas perdas é o que os estados matricularam a mais que o crescimento total de alunos no período.

Em linguagem matemática, fica assim:

23.806 (rede federal) + 31.798 (rede municipal) + 38.939 (rede particular) = **94.543**

Uma forma de entender como se deu a diminuição de atendimentos das três redes que se encontram em declínio é olhando a variação entre as matrículas, no primeiro ano do Ensino Médio e a saída dos alunos por terem concluído o secundário. Quer dizer: a entrada de alunos (matrículas novas) nessas redes é menor do que a saída (conclusão do ensino médio), gerando um atendimento menor do que o ano anterior.

Com as redes federal e municipal, é sabido que o fechamento das vagas no primeiro ano é responsável pela acentuada diminuição. Essa diminuição acontece porque a rede não disponibiliza vagas. O corte, então, é uma política de desresponsabilização dessas esferas administrativas com tal demanda. No caso da rede particular, no entanto, pode haver

tanto uma diminuição nas matrículas de primeiro ano como um abandono ou migração durante o Ensino Médio. Ambos os motivos têm a ver com a crise financeira que, desde os anos noventa, atinge uma parcela significativa da população assalariada. De antemão, o que pode ser assegurado é que a perda de alunos das demais redes contribui para pressionar o sistema público estadual, gerando um atendimento que compromete a qualidade do ensino, como veremos mais à frente.

3.3.3 A rede municipal e suas relações com o Ensino Médio

Agora, vale entender que o fato de esse crescimento ocorrer principalmente na rede estadual de ensino é devido, em parte, ao Artigo da LDB, que determina ser de responsabilidade prioritária dos estados o atendimento do Ensino Médio, deixando para os municípios a prioridade para a oferta do Ensino Fundamental. Apesar de não estabelecer a oferta do Ensino Médio como obrigatoriedade dos estados ou proibitivo para os municípios, tornou-se convencional a divisão do atendimento entre as duas redes públicas, principalmente, após a instituição do FUNDEF.

Assim, com a instituição do FUNDEF limitado ao Ensino Fundamental, o que seria prioritário tornou-se quase obrigatório. Poucos são os municípios que ofertam o Ensino Médio, já que não podem contabilizá-lo nos gastos do Fundo. Em Fortaleza, a título de exemplo, quinta maior cidade do país, apenas uma escola municipal, o Colégio Municipal Filgueiras Lima, ainda mantém o Ensino Médio.

Os quadros XI e XII mostram o fluxo de alunos do Ensino Fundamental, que foi sendo direcionado para os municípios a uma velocidade até superior ao que aconteceu com o Ensino Médio para os estados – pelo menos, no que se refere à quantidade, já que os estados sempre tiveram uma grande contribuição na oferta do Ensino Fundamental, fato que não acontecia com os municípios em relação ao Ensino Médio.

Quadro XII - Número de matrículas de 1a a 4ª série nas redes estadual, federal, municipal e particular						
1996						
Rede	**1ª a 4ª**	**%**	**5ª a 8ª**	**%**	**Total EF**	**%**
Estadual	9 270 034	47	8 867 041	69	18 137 075	56
Federal	13 032	0	18 949	0	31 981	0
Municipal	8 580 025	43	2 336 463	18	10 916 488	33
Particular	1 954 484	10	1 684 342	13	3 638 826	11
Total	19 817 575	100	12 906 795	100	32 724 370	100
2000						
Rede	**1ª a 4ª**	**%**	**5ª a 8ª**	**%**	**Total EF**	**%**
Estadual	5 923 939	30	9 558 930	62	15 482 869	44
Federal	7 800	0	18 510	0	26 310	0
Municipal	12 467 198	62	4 221 208	28	16 688 406	47
Particular	1 625 477	8	1 497 205	10	3 122 682	9
Total	20 024 414	100	15 295 853	100	35 320 267	100

Fonte: INEP/ Censo Escolar

Entre os anos de 1996 e 2000, os municípios aumentaram em 45% o número de alunos de 1ª a 4ª séries sob a sua responsabilidade. No mesmo período, os estados reduziram esse atendimento em 36%. Em números, a rede municipal recebeu três milhões e quinhentas mil matrículas a mais no Ensino Fundamental I, as quais, anteriormente, eram ofertadas pelas outras redes, principalmente, a estadual. Com os alunos de 5ª a 8ª séries – Ensino Fundamental II – é visto que os municípios quase dobraram seu atendimento de 1996 para o ano 2000, frente a um pequeno aumento das redes estaduais. Mais uma vez, em números, são quase dois milhões de novas matrículas na rede municipal, para quase setecentas mil novas matrículas na rede estadual de todo o país.

Na soma dos números do EF I e EF II, pode-se constatar que, em 1996, os estados detinham a maioria absoluta da oferta de vagas. Em apenas cinco anos, o quadro virou, e a rede municipal passou a ofertar 47% das matrículas, próximo de seis milhões a mais de matrículas que o ano de 1996. Os estados, seguindo a tendência de queda, são responsáveis por 44% das matrículas em 2000, o que significa uma redução de dois milhões e quinhentas mil vagas.

A dança dos números atinge também as redes federal e particular, que perderam matrículas no período comparado. A rede federal mantém ainda uma quantidade mínima de

alunos, principalmente atrelados às universidades federais através dos colégios de aplicação. A rede particular, por sua vez, sofre uma redução de matrículas bem maior da que fora observada no Ensino Médio no mesmo período. Pode-se dizer, inclusive, que a crise que atingiu o Ensino Médio é a mesma que atingiu o Ensino Fundamental. Os motivos, portanto, são parecidos. Porém, a relação imediata aos números das duas modalidades merece uma ressalva.

Pelo menos até 1996, havia um sistema de locação de vagas para alunos carentes na rede particular de Ensino Fundamental. Muitas escolas particulares dependiam quase que exclusivamente do dinheiro público para se manter. Isso acontecia pelo que PLANK (1991) chama de *o complexo relacionamento entre autoridades públicas e escolas privadas,* onde há um conjunto de elementos e de subordinação de objetivos públicos a interesses privados.

Uma primeira forma de isso acontecer, a mais direta, é quando o próprio governo, na maioria dos casos municipais, para atender a interesses localizados, assume a incompetência de seu sistema de ensino e apela para a rede privada de forma emergencial. Outra é através do SME[165] (Sistema de Manutenção do Ensino Fundamental), que consiste em uma 'parceria' com os empresários que, usando a prerrogativa da lei, deixa de repassar o imposto salário-educação[166] aos cofres do FNDE ou do INSS (responsáveis pelo recolhimento e gerenciamento do imposto) e compram as vagas diretamente para os dependentes de seus empregados. Assim, as escolas privadas recebiam grande volume de dinheiro público, através de transferências diretas e indiretas dos governos.

> Os subsídios públicos a escolas privadas assumem diversas formas. As escolas privadas têm isenção de imposto de renda e do salário educação, cuja finalidade é apoiar a educação primária. Estas instituições privadas participam em uma variedade de acordos com os governos federal, estaduais e municipais, nos quais as autoridades públicas compram vagas escolares. Os alunos podem receber bolsas de estudos para pagamento de mensalidades em escolas privadas de várias fontes públicas, tanto no nível estadual, quanto no federal, muitas delas

[165] O Sistema de Manutenção do Ensino Fundamental (SME) é o programa pelo qual a empresa, no exercício de direito adquirido anteriormente à Emenda Constitucional nº 14/96, propicia o ensino fundamental a seus empregados e a dependentes desses à conta de deduções da contribuição social do salário-educação, por meio das modalidades de indenização de dependentes e aquisição de vagas.

[166] O salário-educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para o financiamento do ensino fundamental público. A alíquota é de 2,5%, incidente sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados.

> distribuídas através dos escritórios de autoridades eleitas, inclusive membros do Congresso nacional (PLANK, 1991, p. 13).

Assim, conclui o autor que essa prática, além de dar oportunidade a fraudes e práticas de clientelismo, desvia grandes volumes de recursos públicos para as escolas privadas. Em 1989, para se ter uma idéia do montante de dinheiro que envolvia tal parceria, as transferências federais para as escolas privadas representaram 2,3 bilhões de cruzeiros, ou mais de um terço de todos os gastos federais com educação primária (CASTRO, 2000). As transferências dos governos estaduais e municipais foram também grandes em muitos estados, principalmente do nordeste.

Mesmo que se diga que, hoje em dia, continuam várias formas de relacionamento entre o financiamento público e o interesse privado, algo que parece inerente ao sistema capitalista, esse é feito, agora de forma mais disfarçada, através de isenções de impostos e outros tipos de parcerias para as instituições que se pretendem filantrópicas ou de interesse público. O que acontecia antes tinha um caráter massivo, em que escolas pipocavam em todas as partes, oferecendo bolsas de estudos e recebendo dinheiro tanto do salário-educação quanto dos estados e das prefeituras[167], através das empresas que transferiam os recursos para a escola privada ao invés de transferir para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola - FNDE (CASTRO, 2000).

Portanto, pode-se creditar a acentuada diminuição do Ensino Fundamental privado no período a algumas conquistas dos lutadores pela educação, que insistiram durante a constituinte de 1988 e durante o processo da LDB na palavra de ordem: dinheiro público para a escola pública[168].

Voltando aos números, a análise será centrada no Ensino Fundamental nos anos de 1996, 2000 e 2004 no Nordeste e no Ceará. Uma breve comparação com os dados nordestinos e cearenses dá para perceber a extensão do problema.

---

[167] No último ano da gestão de Juraci Magalhães, houve uma tentativa de resolver o problema da falta de vagas na rede municipal pública, através da compra 'temporária' de vagas na rede privada. A reação de várias lideranças políticas, sindicatos e do movimento estudantil impediu que a câmara aprovasse o pedido do prefeito.

[168] Com a edição da Lei n.º 9.424, de 24/12/1996, foi vedado o ingresso de novos beneficiários e concedido aos alunos atendidos nessa data o benefício até o término do Ensino Fundamental. Em conseqüência, desde 1996, o número de beneficiários tem diminuído gradualmente a cada exercício e se previa que 2003 seria o último ano de funcionamento do SME.

Quadro XIII - Número de matrículas de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) nas redes estadual, federal, municipal e particular						
Rede	**1996**		**2000**		**2004**	
Ceará						
Estadual	526.322	32%	445.463	23%	242.033	14%
Federal	-	0%	555	0%	508	0%
Municipal	807.507	49%	1.252.007	67%	1.340.749	75%
Particular	304.460	19%	194.418	10%	204.370	11%
Total	**1.641.289**	100%	**1.892.443**	100%	**1.787.660**	100%
Nordeste						
Estadual	4.146.532	40%	3.968.439	32%	2.677.984	23%
Federal	6.483	0%	4.060	0%	3.344	0%
Municipal	4.947.896	47%	7.561.512	60%	7.827.835	68%
Particular	1.374.558	13%	975.115	8%	985.620	9%
Total	**10.475.469**	100%	**12.509.126**	100%	**11.494.783**	100%

O quadro XIII, apesar de mostrar que os números seguem a tendência nacional de repassar alunos do Ensino Fundamental para os municípios, apresenta uma particularidade que faz muita diferença na hora da análise: a radicalidade como isso acontece no Nordeste e, mais ainda, no Ceará. Se, no Brasil, em 1996, os estados ofertam 56% das matrículas do Ensino Fundamental, no Nordeste, os estados ofertam apenas 40% e, no Estado do Ceará, a oferta é de somente 32%. Assim, em 1996, os municípios nordestinos e, especificamente, os cearenses, já respondiam por 47% e 49% da matrícula do EF, respectivamente. O mais grave ainda é que, nesse mesmo ano, a rede particular, no Nordeste, tinha 13% das matrículas, e a do Ceará atingia o absurdo de representar 19% de toda a matrícula do EF, ambos os números acima (e, no caso do Ceará, bem acima) da média nacional.

Em 2000, a rede estadual, no Nordeste, diminuiu o atendimento para 32%, e a rede estadual cearense, para 23%. Os municípios continuam sua epopéia de absorver todos os alunos, agora representando 60%, no Nordeste, e 67%, no Ceará. A rede privada, nesse intervalo de tempo, perde mais de quatrocentos mil alunos em todo o Nordeste (ficando somente com de 8% da demanda), sendo cem mil só no Ceará (10% da demanda), chegando, portanto, aos números compatíveis com a média nacional.

A partir dos números de 2004, não há mais qualquer dúvida de que o Ceará está sempre a um passo à frente (ou atrás) do Nordeste, quando se trata de repassar alunos do Ensino Fundamental para a responsabilidade dos municípios. Agora, somente 242.033 alunos

do EF estão matriculados nas escolas estaduais no Ceará, cerca de 14% do total, contra 1.340.749, o que equivale a 75% do total, nas escolas municipais, e pouco mais de duzentos mil (11%), na rede privada. Enquanto isso, o Nordeste aparece ainda com 23%, na rede estadual, com 68%, na municipal, e 9%, na particular.

3.3.4 "A vez é dela e a desgraça é nossa": caso da municipalização da escola de Vazantes como exemplo do descontrole e da ineficiência no redimensionamento

É estranho que, exatamente nas regiões mais pobres, no Nordeste brasileiro, e, mais particularmente ainda, no Estado do Ceará, haja uma acentuada transferência de oferta de vagas de uma unidade maior para uma menor, do Estado para o município. Isso pode ser entendido (além do indicativo da Lei) pela necessidade de os estados precisarem centrar força no atendimento da expansão do Ensino Médio, não podendo perder recursos, espaço físico e pessoal qualificado para um público que poderia ser mais bem atendido com as condições locais das prefeituras. De acordo com o pensamento dos gestores da educação da época, como revela a parecerista das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), Guiomar Namo de Mello,

> É absurdo imaginar que vamos expandir o Ensino Médio construindo uma rede nova. Não podemos fazer isso; temos de movimentar os alunos que estão no Ensino Fundamental e reorganizar espaços. No Estado de São Paulo, por meio de simples racionalização de tempo e espaço, cada período ganhou uma hora a mais de aula (MELLO, 1999, p. 36).

Com bom trânsito junto ao Conselho Nacional de Educação, onde também ocupava o posto de conselheiro, o secretário de educação, responsável pela Reforma no Ceará, Antenor Naspolini, comungava das mesmas idéias. Tanto pensava da mesma forma que iniciou o processo de redimensionamento da Rede Estadual de Ensino de forma bem mais agressiva do que o realizado por outros estados brasileiros. Assim, a primeira forma de encontrar espaços para atender à demanda crescente pelo Ensino Médio foi enviando alunos para a Rede Municipal, desocupando as escolas estaduais. Ao que parece, no entanto, esse redimensionamento fugiu do controle governamental a ponto de os alunos serem remanejados,

e as escolas e os prédios, ao invés de cumprir sua função com o Ensino Médio, ficarem ociosos. Tal descontrole teve seu foco na relação entre os prefeitos dos municípios e a Secretaria de Educação do Estado.

Os gestores municipais, aplaudindo a iniciativa do governo estadual de executar o redimensionamento, faziam cada vez mais pressão política para que essa transferência acontecesse de forma acelerada, na expectativa de aumentar suas receitas. Não se trata, então, de buscar um atendimento mais eficiente para as crianças do Ensino Fundamental. Trata-se, antes, de gerenciar os recursos do FUNDEF. Desde a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, a partir de quando um aluno passou a equivaler (para não dizer mesmo, valer) a certo recurso a ser administrado pelo gestor da rede onde a matrícula do Ensino Fundamental estava efetuada, que começou a caça às matrículas. A primeira investida foi logo aos alunos das escolas estaduais que, pela lei, deveriam priorizar o Ensino Médio.

Mesmo sem nenhuma norma legal, que obrigasse o remanejamento massivo de alunos de uma rede para a outra, mas com a deliberação política do Estado para desocupar carteiras e alocar o aluno do Ensino Médio, que foi sendo implementada uma política equivocada, acontecida também em várias regiões do país[169], de remanejamento da rede de ensino que colocava os alunos do Ensino Fundamental prioritariamente para a gerência dos municípios. Escolas inteiras sumiram do mapa do Ceará da noite para o dia. Dormia estadual e acordava municipalizada. Acabava um ano letivo com mil alunos e iniciava o outro com duzentos.

A forma compulsória como os redimensionamentos se deram deixou marcas terríveis nas pessoas, comprometendo a qualidade do Ensino e causando transtornos administrativos para as duas redes. Os números frios de uma tabela, a estatística que detecta um deslocamento de uma rede para a outra, não dá conta de perceber o que muda na vida das pessoas, o que significa pertencer a uma escola e a uma comunidade educativa. As relações que existem para além da sala de aula, mas que têm como base o pertencimento à comunidade

[169] Segundo MENEZES, GEMAQUE e GUERREIRO (2000) "Essa situação está sendo estimulada por um processo de municipalização até certo ponto irresponsável, visto que, num contexto de carência financeira e educacional, os municípios, atraídos pela disponibilização de recursos em função do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, por meio do Fundef, viram, na municipalização do Ensino Fundamental, uma oportunidade para gerenciar esses recursos inicialmente garantidos até 2007".

educativa, não cabem dentro de um gráfico. O que muda ao derredor com as políticas educacionais atinge a vida de quem faz parte dela, como os casos das escolas dos distritos de Vazantes e de Ideal, em Aracoiaba, de uma escola do distrito de Pernambuquinho, em Guaramiranga, e de outra, no centro da cidade de Redenção, todas atingidas pela política de municipalização da Secretaria de Educação Básica. Como forma de ilustrar os problemas causados nas escolas redimensionadas, vale seguir o caso da escola de Vazantes.

A Escola de Ensino Fundamental João Alves Moreira está localizada no distrito de Vazantes, que fica a vinte quilômetros da cidade de Aracoiaba. Na data da municipalização dos seus alunos, final do ano letivo de 1997 para o início do ano letivo de 1998, ela contava com cerca de quinhentos alunos matriculados da primeira até a oitava série do Ensino Fundamental. Em termos de estrutura física, a escola estava equipada com oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimeios, uma sala de laboratório de ciências (química, física e biologia), secretaria, sala para direção, sala de professores, pátio, cantina, horta, além de uma recém-construída quadra de esportes coberta e iluminada. Tratando-se de recursos humanos, a escola tinha sete professoras efetivas, cada uma com carga horária de duzentas horas, quatro funcionários administrativos, para a secretaria, e seis, para serviços gerais. A escola ainda possuía um núcleo gestor, composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar.

A partir de uma decisão política do governo do Estado do Ceará, os alunos dessa Escola foram transferidos para a rede municipal - passaram a ser contabilizados no número de alunos do município, sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação, mesmo continuando nas dependências do prédio do Estado. Em outras palavras: o município recebeu os alunos, mas não havia um espaço naquela comunidade que pudesse alocá-los.

Assim, a Escola Estadual João Alves Moreira deixou de existir, enquanto instituição jurídica, e passou a funcionar como anexa da Escola de Ensino Fundamental e Médio Almir Pinto. A parte física da escola recebia, nos turnos da manhã e da tarde, os alunos do Ensino Fundamental, que, a partir de 1998, passaram a ser responsabilidade do município, sob orientação dos professores da rede municipal. Já no turno da noite, o espaço foi ocupado pelos alunos do Ensino Médio do distrito de Vazantes e de localidades vizinhas que,

anteriormente, deslocavam-se para a cidade de Aracoiaba, para estudar na Escola Almir Pinto[170].

Segundo depoimento da professora Norma, isso aconteceu sem nenhuma participação da comunidade. Para ela, esse ato ficou marcado como sendo o símbolo da Reforma do Ensino Médio.

> Para mim o símbolo da Reforma do Ensino Médio, a única coisa que eu não consigo esquecer dessa reforma, foi que acabaram com a Escola João Alves Moreira de Vazantes. Nós passamos a ser escola anexa (...) da Escola Almir Pinto. Não é por ser anexo do Almir Pinto, não. É por perder o status de escola e ficar dependendo de outra escola. [É por ficar] ameaçada de não ter lotação pra gente, ameaçada de a gente ter que se deslocar para outra comunidade para dar aula. Isso marcou em mim como o símbolo da reforma. Para mim aquilo ali marcou para o resto da vida, (...) a comunidade perdeu uma repartição pública, um órgão do Estado. Eu, na época, reclamei que não podia entregar os alunos para o município. Não havia nenhuma lei obrigando a entregar todos os alunos para o município, (...) da educação infantil até a oitava serie. Alguns professores foram tentar reclamar com a Raimunda Bento, que era diretora da época. Ainda lembro como se fosse hoje ela dizendo: "não, agora tem que entregar, agora a gestão é da Marilene". Fomos até [ao vereador] seu Vicente Maia [perguntar]: Seu Vicente nós vamos entregar tudo mesmo? [Ele respondeu:] "sim, a vez é dela". **A vez é dela e a desgraça é nossa**, foi o que eu respondi. Não esqueço disso nunca porque foi assim que respondi. Foi muita covardia, baixaram a cabeça para a prefeita e até hoje a gente sente. (...) Ela se aposentou [a diretora] e nós ainda estamos correndo atrás. Eu dou graças a Deus [com as mãos para o alto]. (Norma)

De fato, a professora Norma reconhece que a Reforma está relacionada à municipalização no Ceará pela interpretação dada à LDB e pela decisão política de passar para os municípios a gerência do Ensino Fundamental. A forma compulsória e acelerada como aconteceu essa municipalização, revela o caráter autoritário com que a Reforma fora implantada. A escola já fazia parte do cotidiano da comunidade, não só como estrutura física,

[170] Essa foi uma experiência de descentralização do Ensino Médio para a zona rural nas cidades do interior. Aconteceu, principalmente, no turno da noite, nos municípios onde o Estado dispunha de prédios ociosos devido o remanejamento dos alunos do Ensino Fundamental para a Rede Municipal.

já que essa continuou existindo, mas também como repartição estadual, como um órgão do governo que dá significado e importância à comunidade.

A certeza de que não havia nenhuma lei obrigando que os alunos fossem remanejados não foi suficiente para uma reação mais vigorosa da comunidade a ponto de barrar a municipalização, como aconteceu em outros casos na Região[171]. Isso pode ser entendido como uma acomodação da comunidade, já que a diretora aceitou passivamente entregar os alunos, e o líder comunitário e vereador da localidade, Vicente Maia, mostrou que *a vez é dela*. A vez é do município, personificado na figura da prefeita Marilene Campelo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), correligionária do governador do Estado.

Ora, esse *tem que entregar* da diretora e *a vez é dela* referidos pelo vereador, denunciam a consciência dos interesses que estavam em jogo e a pressão que a prefeitura estava fazendo para conquistar aqueles números (em forma de alunos) e, ainda, uma rendição frente aos interesses maiores do município em detrimento dos interesses da comunidade. Por isso que a professora entrevistada sente que a comunidade foi traída pelos dois representantes (aqueles que tinham as informações privilegiadas e deveriam assumir o papel de começar as barricadas em defesa dos interesses locais). A covardia, entendida como medo de enfrentar a ordem instituída em defesa dos interesses da comunidade, trouxe um prejuízo na auto-estima do vazantense.

As perdas sentidas pela comunidade é uma mistura da falta que a instituição jurídica faz e das lacunas à memória da própria comunidade, conforme expressa o discurso abaixo:

> Primeiro perdeu aquele status de escola do Estado. Porque escola do Estado só tinha [em] Vazantes, fundada por filhos de Vazantes que tinham prestígio junto ao governo. E a de Vazantes é ainda mais velha que o Almir Pinto. Só existiam essas duas escolas estaduais aqui em Aracoiaba. Depois é que surgiu a escola de Ideal, caminhando, se arrastando atrás de ser escola. Depois [de perder a escola] a gente perdeu a base. Você se desestrutura, porque começa a depender de outra escola. As coisas ficam mais longe, os avisos do CREDE não chegam até lá, fica retido aqui, por conta das condições. Ano passado eu peguei uma briga porque houve um

[171] Pelo menos duas outras escolas estavam na lista para ser municipalizadas na região. Uma, em Guaramiranga, e outra, em Baturité. Uma reação mais incisiva da comunidade impossibilitou que isso acontecesse.

> treinamento, um curso de laboratório, de química e biologia em Quixadá para os professores da área e eu fiquei de fora. Só foram os professores daqui. Certo que eles também têm direito, mas sobrou vaga, ficou faltando, mais ninguém lembrou da gente. A gente fica em segundo plano. Ninguém lembrou de ligar lá pra Vazantes, para Francimeire, para Antonia, para Norma: "*ei, qual é o telefone da louca da Norma, liga lá e diz ela que venha aqui"*. Eu tinha pegado meu filho e tinha vindo. A gente perde muito, deixa de existir, fica sempre em segundo plano, fica mesmo é isolada do mundo. (Norma)

A perda do status da escola é uma perda da história da comunidade que tinha a mais antiga escola pública estadual do município, fundada por filhos de Vazantes para os vazantenses.

Além disso, a comunicação com o CREDE era feita agora via escola-sede, detentora da estrutura (inclusive, do núcleo gestor) pedagógica e do poder de decisão de quem participa ou não das atividades, das capacitações, dos planejamentos e quando e como isso acontece. Como entre a escola-sede e a escola-anexa existem diversos obstáculos (distância, tempo, pessoas insatisfeitas no trabalho, estrutura física ainda mais debilitada), as informações não chegavam na hora e na dinâmica que são necessárias para viabilizar a participação nas atividades. Assim, a municipalização causa dois prejuízos aos princípios da Reforma: dificulta a capacitação dos professores e a participação na tomada de decisões. A escola estadual é uma instituição que, a partir do ponto de vista da entrevistada, resguarda e intermedia a relação entre os professores e funcionários e o CREDE.

Outro problema apontado pela professora Norma foi a dificuldade de lotação de professores nas turmas que ficaram em Vazantes, como mostram suas palavras:

> No início era tanta confusão que a gente nem entendia direito o que estava acontecendo, só sabia que a escola seria municipalizada. Foi um terror! De início a gente pensou que fosse perder o emprego. Na verdade a gente foi ameaçada de perder o emprego porque não podia dar aula no Ensino Médio. Avisaram que agora só tinha classe do Ensino Médio e todas as professoras daqui só tinham o [Ensino Médio] Normal. As meninas podiam ser cedidas para o município (...). E eu que não queria ir pra lá. Ainda bem que houve aquele curso [Licenciatura em Ciências] lá do IMBA. Fui fazer por minha conta mesmo. Desde que me formei em 2001 que estou mais aliviada. Assim hoje posso ensinar biologia e química. O meu medo toda vida, de

> acabar a escola de Vazantes era de enfrentar um outro mundo. (...) Eu terminei o primeiro grau em Vazantes. Fui depois para a sede e fiz o cientifico, voltei pra Vazantes. Vinha toda noite. Terminei. Fui a Fortaleza pra fazer a seleção, uma seleção para entrar no Estado. Depois fui fazer o curso da TV para trabalhar no João Alves Moreira, em Vazantes. A minha vida toda foi em Vazantes. (...) Eu não sei dar um passo se não for depois voltando para Vazantes. Eu tinha muito medo de sair. Quando tive que trabalhar em Ideal, que eles me colocaram para lecionar biologia lá, (...) que não teve jeito (...) e eu fui. Fui para não perder meu contrato porque não tinha lotação para mim. Mas acho um desperdício uma escola daquele tamanho, toda estruturada e a gente sem poder utilizá-la direito porque fizeram uma besteira daquela. (Norma)

A dificuldade de lotação dos professores[172] e dos funcionários efetivos do Estado, todos moradores do distrito de Vazantes, reforça a idéia de que o gerenciamento para receber a expansão do Ensino Médio foi equivocado. Além da questão do desperdício, como refere a Norma, e de o prédio ficar sub-utilizado, os professores e funcionários tiveram que ser lotados em outras funções, em outras localidades ou na sala de multimeios, como professores orientadores de ensino (faziam o papel de direção da escola), ou foram também cedidos, dependendo da conveniência política, parcialmente ao município[173].

Ainda mais, a fala revela que o Estado não se preparou com a formação dos professores para atender à demanda crescente. Como o ex-secretário de educação, Antenor Naspolini, afirmava, numericamente, o Estado do Ceará tinha excedente de professores[174]. O problema é que o professor do Estado estava habituado, por quinze a vinte anos, a atuar nas séries iniciais, sem formação de nível superior, para que pudesse atuar no Ensino Médio. Assim, não era uma questão de vontade ou de falta de vontade, mas de história de vida e de

---

[172] Os professores, na época, não tinham segurança e formação suficiente para lecionar no Ensino Médio já que estavam acomodadas, segundo Norma, a sempre trabalhar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. É importante acentuar que todos os professores tinham como formação somente o quarto pedagógico (Secundário Normal), estando habilitados apenas para ensinar às primeiras séries do Ensino Fundamental.

[173] Os professores do Estado que foram aceitos pelo município para ficar à sua disposição foram lotados em atividades de direção nas escolas do Ensino Fundamental, segundo o secretário de educação da época, Isaías Braz. Duas outras professoras, uma delas, a própria Norma, não foram aceitas e, tampouco, aceitariam trabalhar no município por questões políticas e partidárias.

[174] Com isso, Naspolini justificava que não se submetia a concurso público porque não tinha como provar junto ao Tribunal de Contas do Estado que havia necessidade de mais funcionários numa rede já superlotada. Claro que essa afirmativa do secretário é meia verdade. Em 1996, o Estado tinha professores suficientes para atender a mais

formação acadêmica mesmo. Nesse sentido, o Ceará conviveu e ainda convive com um dilema: sobra de professores do Ensino Fundamental, por falta de salas de aula para lotação, e falta de professores para o Ensino Médio. Diante disso, várias foram as soluções.

Uma parte de professores se apressou em participar de um curso rápido (em dois anos ou menos), chamado Pedagogia em Regime Especial, principalmente, numa universidade pública (mas que cobra mensalidade), a Universidade Estadual Vale do Acaraú ou, simplesmente, UVA. O engraçado (ou trágico?) é que esse curso tem a validade legal de qualquer outro curso superior do magistério, só que não habilita para nada. O professor continua sem poder lecionar nenhuma disciplina do Ensino Médio, podendo, no máximo, atender aos alunos das quatro primeiras séries iniciais. Vários professores ameaçaram entrar na justiça contra a UVA por estelionato. Mas depois viram que o diploma serviu para que eles mudassem de nível e aumentassem seus salários (que bom!) e o ímpeto da maioria esfriou[175].

Alguns desses professores, principalmente aqueles que estavam próximos a completar o tempo de serviço para pedir a aposentadoria, contaram com a flexibilidade e a imaginação das diretoras e dos diretores das escolas para arranjarem um lugarzinho para eles. Sala de apoio, de multimeios, de vídeo, sala de leitura, sala dos pais. As salas de jogos, de apoio, dos professores, de reforço e a de aprofundamento serviram para lotar os professores que estavam agora com o nível *superior precário*.

Uma parte significativa dos professores excedentes das escolas estaduais que estão sendo pesquisadas foi cedida para o município para atuar nas classes do Ensino Fundamental. Essa cessão aconteceu com mais freqüência nos dois últimos anos do terceiro mandato do governo Tasso e serviu para completar o pacote: alunos, escolas e, o que faltava, os professores. É preciso reconhecer, no entanto, que os municípios cederam também, nessa troca, alguns valorosos profissionais, muitos deles habilitados e comprometidos com a educação de qualidade. O que se lamenta, porém, é que esse vai-e-vem, na maioria dos casos, não foi referendado pela busca da qualidade, mas para atender a interesses menores do partido, do cabo eleitoral, do vereador e do deputado.

---

de quinhentos mil alunos do Ensino Fundamental. Em 2000, havia menos da metade disso na rede. Conclusão: sobra professor. Mas não com qualificação para atender ao Ensino Médio.

3.3.5 A expansão de qualquer jeito serviu ao Ensino Médio?

Em nome da Reforma do Ensino Médio, diversas escolas consideradas patrimônios das suas comunidades foram fechadas da noite para o dia, para que seus alunos pudessem fazer parte dos números do município. Sem discussão com a comunidade, com os professores e com os alunos, decretou-se que a escola deixaria de existir[176]. Foi decisão gerencial de desocupar espaço para matricular os alunos que chegavam ao Ensino Médio.

A pergunta que deve ser feita é até que ponto isso serviu ao Ensino Médio. A resposta, do ponto de vista de colocar a demanda dentro de um prédio público e chamar de escola, vem a ser positiva. A estrutura física do Ensino Fundamental foi utilizada e conseguiu, mesmo com alguns problemas de lotação de classes e de escolas, atender aos alunos do Ensino Médio cearense. Porém, passando pelo crivo da qualidade do ensino a ser ofertado e, ainda, dentro dos audaciosos objetivos da Reforma, a resposta, obviamente, é negativa. A estrutura de uma escola de Ensino Fundamental não condiz com o que necessita uma escola de jovens e de jovem-adultos no nível médio. São escolas diferentes, distribuídas de forma diferente, pensadas para atender a crianças e adolescentes.

A divisão de turnos, por exemplo, a repartição entre escola fundamental e média, onde um turno funcionava com uma administração estadual e, nos outros, com uma administração municipal, mostrou-se mais obtusa ainda. Mesmo que haja pontos da administração que possam ser pensados juntos, outros são antagônicos. Por exemplo: como os alunos podem fazer da escola sua cara (como quer a Reforma), estabelecendo uma identidade se, no turno da manhã, ela é ocupada pelos alunos do Ensino Infantil e do Fundamental, planejando os espaços, utilizando sua criatividade para colocar a escola com as características que são dessa modalidade de ensino? E os do turno da noite, com seu jeito e sua rebeldia, entram e fazem o mesmo? Ora, quem vai se reconhecer numa escola dessas? Não adianta reclamar para a diretora que o cartaz das crianças foi arrancado durante o outro turno. Isso, certamente, ocorre porque não condiz com a paisagem da escola média. É inútil pedir para as crianças não fazerem a experiência dos jovens cientistas de bola, porque, para elas, aqueles planetas, aqueles asteróides, aqueles satélites de isopor são somente lindas bolas coloridas.

---

[175] O problema é que muitas pessoas que, mesmo não sendo professores da rede pública, também ingressaram nesse curso, com a intenção de ocupar os postos de trabalho no Ensino Médio, e foram barradas.

Assim, o que prevaleceu foi o imediatismo. De um lado, as prefeituras querendo aumentar sua rede de alunos do Ensino Fundamental a qualquer custo e, do outro lado, o Estado, priorizando a desocupação de espaço físico em suas estruturas para receber os alunos do Ensino Médio em franca expansão. Na base das duas idéias, estava o fato de existir o financiamento para o Ensino Fundamental, o FUNDEF, e de não existir nenhum financiamento para o Ensino Médio.

Não é uma questão, no entanto, de culpar o FUNDEF por todos os males do Ensino Médio. Longe disso. Afinal, um bom Ensino Fundamental é excelente instrumento para que haja um bom Ensino Médio. Há uma complementaridade pedagógica necessária entre as duas etapas. A questão é que não há um bom Ensino Fundamental apesar do FUNDEF. A política de focalização no Ensino Fundamental, que salvaguarde o ganho no aumento da matrícula, mostra-se um fracasso porque está pautada na mesquinhez da política de colocar a mão na maior parte de recursos possíveis, e não, no bom atendimento ao público e à qualidade do serviço prestado.

Portanto, não dá para fugir da idéia de que esse interesse excessivo dos municípios contribui com a situação catastrófica do Ensino Médio, sobretudo, porque não há financiamento claro para essa modalidade, como tanto fez questão de dizer o ministro Paulo Renato. É preciso ficar claro que muitas escolas de Ensino Médio se viravam, dividindo a pobreza que vinha do Ensino Fundamental. Ora, o recurso recebido por muitas escolas que abrigavam as duas modalidades de ensino era referente somente à quantidade de alunos matriculados no fundamental. O dinheiro do FUNDEF repassado para as escolas só contabiliza esses alunos. À medida que foi diminuindo a procura pelo EF e aumentando para o Ensino Médio, menos recursos ainda eram mandados para a escola, justamente num momento de grande expansão.

O problema dessa política de esvaziamento se tornou tão séria que a secretária de educação do governo Lúcio Alcântara, substituta do secretário Antenor Naspolini (hoje deputado federal pelo PSDB), convocada em audiência pública pela comissão de educação da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, no início de 2004, para prestar esclarecimentos a respeito das repetidas denúncias de falta de recursos nas escolas, enumerou quatro problemas

[176] O caso da Escola de Vazantes deixou de existir juridicamente, enquanto um órgão estadual, mas, em alguns

centrais: 1. valores defasados do FUNDEF, sem contrapartida da União no financiamento do Ensino Fundamental cearense; 2. comprometimento de 38% dos recursos do Tesouro do Estado com o financiamento do Ensino Fundamental nos municípios; 3. indefinição de fontes de financiamento para o Ensino Médio e 4. aumento da oferta de matrículas do Ensino Fundamental na esfera municipal, sem simultânea regulamentação do regime de colaboração. Elevada transferência de recursos do Estado aos Municípios, sem proporcional diminuição de custos.

Como se vê, dos quatro pontos citados, dois têm relação direta com a gestão do Ensino Fundamental no governo Tasso/PSDB. É evidente a confissão de culpa da política desastrada, que gerou o atual quadro, já que o governo atual também é do PSDB. Com a irresponsável política de municipalização, a situação financeira dos estados não poderia ficar confortável[177].

Como então financiar a expansão do Ensino Médio? Imaginemos uma estrutura administrativa que lidava com 80 mil alunos e, cinco anos depois, necessita dar conta de 200 mil, sendo que, com mais cinco anos depois, a demanda já ultrapassa os 300 mil alunos, como ocorreu no Ceará. Que escolas vão estar preparadas para receber esses alunos? Quais as condições encontradas por eles? Que professores? Quais salas de aula? Que materiais didáticos?

A lógica que prevaleceu foi a de ocupar as vagas deixadas pelos alunos remanejados do Estado para os municípios por alunos do Ensino Médio. Assim, à medida que os alunos das primeiras séries foram sendo destinados à rede municipal de ensino, abriu-se espaço para a rede estadual aumentar a oferta para o Ensino Médio. É aqui que cabe a conclusão de que a expansão dessa modalidade contou com o redimensionamento das redes. Portanto, da mesma forma como já ocorrera no processo de ampliação do atendimento no antigo ensino primário, a expansão da oferta de vagas no ensino de nível médio também envolveu o recurso para soluções emergenciais (BEISIEGEL, 2002).

Com efeito, dizer que o Ensino Médio cresceu nas brechas do Ensino Fundamental é muito mais do que admitir que salas de aula de uma modalidade de ensino foram utilizadas

---

casos, como a Saraiva Leão de Redenção, deixou de existir mesmo, enquanto escola.

por outra modalidade. É afirmar que o Ensino Médio não foi tratado com a seriedade que o discurso oficial tenta imputar. Prevaleceram o faz-de-conta, o jeitinho e a improvisação. Ao detectar o problema, a proposta asumida pelo MEC foi a de apelar para uma reforma que aposta todas as fichas na reformulação curricular, em um novo sentido para o Ensino Médio, em uma nova concepção.

3.4 O FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO

3.4.1 Limites do discurso – Quem vai pagar a conta?

Ao perceber as falas oficiais sobre a Reforma, tem-se a impressão de que todos os problemas serão resolvidos pelo currículo. Assim, mesmo que se esqueça, por alguns momentos, que o problema do Ensino Médio não é uma questão meramente curricular e que a implementação desse currículo diferenciado, em que pese o discurso de formação geral, não serve à escola pública do interior cearense porque ele está pautado em uma realidade que não encontra correspondente nos interesses da maioria daquela população, ainda há uma questão sem resposta: Quem vai pagar a conta?

Nesse sentido, surgem duas questões: Como esse currículo que, pretensamente, leva em consideração as diversas potencialidades do aluno e ainda tem uma referência na vida dele, será implementado? Qual o financiamento que vai propiciar a construção e a equiparação das escolas de Ensino Médio e formar e capacitar os professores e os funcionários, entre tantas outras necessidades, para que o currículo saia do papel, ainda mais considerando a dimensão territorial e a diversidade do Brasil?

A única vez em que o financiamento é lembrado no discurso que abre esta parte da tese só confirma a suposição de que a Reforma se restringe aos aspectos curriculares. Não há referência sobre de onde vêm os recursos para implementar as ações prenunciadas[178]. O apoio

---

[177] O que vale para a Região Nordeste, nesse caso, vale também para a Região Norte, como mostra a pesquisa do Grupo de Estudo em Gestão e Financiamento da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. (Ver GEMAQUE e outros -1999).

178 No entanto, quem fala de recursos financeiros no seminário é o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na ocasião do fechamento do evento. Ele trata, várias vezes, da questão dos recursos (ou mais da falta deles) para a Reforma e se mostra conhecedor das críticas de que essa Reforma não conta com nenhuma fonte de financiamento, tentando mostrar que o governo está atento à questão. "*Não é, simplesmente, uma transformação*

financeiro previsto da União para o Novo Ensino Médio é de suplementação e complementação, isto é, continua o mesmo determinado pela Constituição de 1988. Na verdade, quem anuncia a Reforma pouco participa dela, em termos de recursos, para arcar com os custos, já que, como é devidamente frisado por Paulo Renato, a responsabilidade prioritária com esse nível de ensino é dos estados. A União, além da avaliação da qualidade através do ENEM, promete apoio financeiro para equipar as escolas e formar professores, sem dizer, no entanto, de onde sairá o dinheiro nem de quanto se trata[179].

O ponto nevrálgico da proposta, o financiamento, sempre passa ao largo do discurso como algo de menor importância. A partir de análises de diversas fontes, entre elas, a do Banco Mundial, o governo decidiu focar em determinados segmentos da sociedade, tornando-os prioritários nos investimentos públicos (no caso da educação, o foco central é o Ensino Fundamental), fazendo no restante do sistema ajustes técnicos, curriculares ou meias-reformas. Com isso, pela teoria da focalização, o governo federal soma esforços para alavancar o Ensino Fundamental porque, em tese, ali está a parcela da população mais carente e mais numerosa dando um retorno desse investimento, via produção ou mercado de trabalho, bem mais rápido. Ao Ensino Médio caberiam reformas que pudessem atingir uma maior parcela da população estudantil com o mesmo recurso ou menos ainda, incluindo-se, aí, os recursos humanos. É a tese do mais por menos, ou, na fala da equipe econômica, do *saber gastar*.

---

que estamos fazendo nos conteúdos [currículo] desta forma como eles [a oposição] estão dizendo. Os pressupostos para isso também foram feitos. O pressuposto é o treinamento do professor. O pressuposto é o treinamento do administrador. O pressuposto é a existência de programas como temos, (sic) como a questão do Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério, o Fundef, que não foi fácil aprovar e que, até hoje, encontra resistências e, também, escassez de recursos. É um programa que permite a valorização do professor da escola fundamental 178, nas áreas mais pobres do Brasil. De um ano para o outro, no Nordeste, houve um aumento de 50% no salário dos professores, em média. Isso é uma transformação importante também" (www.radiobras.gov.br acessado em 23 de agosto de 2005). A primeira impressão sentida com a fala de FHC é de que se esqueceram de avisar ao presidente de qual seminário se tratava. Parece ter faltado quem avisasse que o evento era sobre o Ensino Médio. O FUNDEF é justamente uma reserva de recursos para o Ensino Fundamental, fato que deixa o Ensino Médio com a sobra. Como pode, então, o FUNDEF ser um pressuposto da reforma do Ensino Médio? Na verdade, o presidente toca em um assunto melindroso, revelando o que o ministro da educação fez questão de encobrir ou mesmo minimizar em seu discurso: o fato de a reforma do Ensino Médio não ter nenhuma fonte precisa de financiamento. Assim, ele manda um recado direto aos educadores e aos dirigentes educacionais. O recado diz da opção de seu governo por políticas focalizadas em um determinado público, especificamente, naquele mais carente, propiciando, assim, um (suposto) maior retorno social.

[179] Apesar de, na prática, todo o dinheiro que foi investido no Ensino Médio, durante o período da Reforma, foi fruto de empréstimos externos.

Guiomar Namo de MELLO (1999), relatora do parecer que instituiu pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as DCNEMs, no artigo *Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida*, demonstra essa preocupação (grifo nosso):

> Nosso grande desafio daqui em diante será a implementação desse currículo e das formas de organização que ele requer das escolas e sistemas de ensino. Isso vai demandar a solução de vários problemas bastante complexos. Em primeiro lugar, o do **financiamento** do ensino médio, cuja discussão transcende os limites desta apresentação.
> Além disso, teremos que criar e produzir materiais para os alunos e para apoio pedagógico aos professores, que produzam uma verdadeira capacitação em serviço destes últimos, articulada a programas de educação continuada. E pensar, a longo prazo, na sustentação técnica da reforma, que vai exigir um sistema de formação inicial de professores, sintonizado com seus princípios e paradigmas (p. 167).

O que a relatora está comentando, pouco tempo depois de dar o parecer favorável à proposta do MEC, é que sua implementação não depende do que foi estipulado para a Reforma, mas de aspectos financeiros não tratados nela. Mostra, com isso, a distância que existe entre as letras legais e a sala de aula.

O Jornal Folha de São Paulo, em 06 de novembro de 1997, com a manchete "*Falta recurso para custear ensino médio, diz conselho*", endossa a orfandade financeira da Reforma. A matéria, assinada por Betina Bernardes, mostrava que o financiamento do 2º grau (como noticiado) foi uma das principais preocupações manifestadas pelas entidades e especialistas que participaram de uma audiência pública no CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre a proposta de reforma curricular do Ensino Médio. Segundo a reportagem, a relatora da proposta, no CNE (de novo, Guiomar Namo de Mello), afirmou que o Ensino Médio no país "*praticamente não existe*". A falta de financiamento fez com que o 2º grau existisse como um passageiro clandestino do navio do 1º grau. Segundo Namo de Mello, podem-se contar nos dedos as escolas que nasceram com vocação para o ensino secundário.

A afirmação da relatora - uma peça importante na Reforma - de que o Ensino Médio não existe do ponto de vista do financiamento, acontece às vésperas da entrada em

vigor do FUNDEF[180] com todas as expectativas de ser um grande momento para o Ensino Fundamental[181]. Na reportagem, ela lembra que o *Fundão* levará a um retrato nítido da questão do financiamento já que, dos 25% das receitas que estados e municípios devem destinar à educação, pelo fundão, 15% dos 25% devem ir para o Ensino Fundamental (da 1ª à 8ª série), ficando somente 10% para financiar o restante.

Na mesma matéria, a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), através de seu representante, afirma não acreditar na reformulação do Ensino Médio, já que nenhuma transformação importante na modalidade média poderá ser obtida se não ocorrerem "*importantes inversões de recursos em educação*". Reiterando o discurso de Namo de Mello, mostra que, "*com a implantação da subvinculação (os 15%), é possível prever dificuldades no financiamento do ensino médio público por parte das secretarias estaduais da Educação, se não contarem com aporte de outras fontes de recursos*".

Na mesma perspectiva, em pesquisa realizada nos anos subseqüentes à reportagem da Folha de São Paulo, AGUIAR (2003) vai constatar que o quadro em nada se alterou. O vácuo no financiamento da Reforma faz com que ele seja enfático em afirmar que o discurso da prioridade da educação e da sua centralidade estratégica, para se ter uma sociedade mais integrada, não encontra eco tangível no nível de gastos do setor no Brasil.

O que vale para as reformas educacionais, de forma geral, vale específica e radicalmente para a modalidade média. Como já foi dito, o quadro de expansão do Ensino Médio que, no seu nascedouro, não tinha nenhuma previsão real de financiamento, atravessou vários anos com parcos recursos e, outros tantos, com dinheiro oriundo de fontes rasas, passageiras, incapazes de dar conta de uma política duradoura e sustentável.

Os parcos recursos são aqueles referentes ao que sobra dos 25% das receitas de impostos destinados à educação, depois de retirados os 15% obrigatoriamente vinculados ao Ensino Fundamental. Segundo cálculos de Maia Filho (2004), os 10% restantes "*são divididos entre as universidades estaduais, o ensino médio, os aposentados do magistério e outros*

[180] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - foi criado pela EC nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Entrou em vigor em Janeiro de 1998. É um Fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, com a finalidade exclusiva de financiar projetos e programas do Ensino Fbundamental.

[181] Segundo AGUIAR (2003), a maior contribuição do FUNDEF foi a redistribuição dos recursos entre os entes federados. Porém, diz ele: "Nascido a partir do FUNDEF, o princípio da redistribuição, entretanto, mostrou-se por si só insuficiente para fazer frente aos (...) deficits educacionais e desigualdades regionais do país" (p 221).

gastos em geral. Como o ensino superior responde por um quarto dos 25%, cabem-lhe 6,25% destas receitas, restando ao ensino médio, aos aposentados da educação e às outras despesas em geral os 3,75% destas receitas" (p. 84). Como se pode notar, tais recursos são incapazes de dar conta de um quadro de expansão que o Ensino Médio atravessou.

As fontes rasas e passageiras, por sua vez, foram projetos do governo federal, localizados nas regiões consideradas mais carentes do Brasil, e empréstimos externos (chamados sempre de acordos de cooperação) ao BID e ao BIRD. Devido ao fato de essas fontes terem sido as principais responsáveis pela manutenção do Ensino Médio no período, para não dizer as únicas, vale apresentar e discutir um pouco de cada uma delas.

Os empréstimos externos, porém, merecem uma ressalva de como serão tratados aqui. É impossível pensar os empréstimos direcionados ao Ensino Médio de forma separada do restante dos que são destinados à educação. Primeiro, por causa dos impactos que eles causam em todo o sistema educacional e, depois, porque não é simples dizer se tal recurso foi utilizado em uma ou em outra modalidade, apesar de, no papel, várias vezes, o destino estar previsto.

i. PROJETO ALVORADA - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio

A apresentação começa pelo Projeto Alvorada, que foi a iniciativa mais abrangente do governo FHC, focalizado nas regiões mais pobres do país. O Projeto Alvorada é um exemplo de programa com intervenção pontual. Inaugurado no governo FHC, apresentava como objetivo geral reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdades foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[182]. No primeiro momento, analisaram-se as disparidades entre as Unidades da Federação, quando foram identificados os 14 estados com IDH inferior à mediana do país. Assim, o Projeto Alvorada destinou-se aos nove estados do Nordeste, a quatro estados do Norte (Acre, Pará, Rondônia, Roraima) e a um estado do Centro-Oeste (Tocantins).

[182] O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa de pobreza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países e, dentro destes, regiões. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente bem-estar infantil. O índice foi desenvolvido em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo

Os princípios básicos do Plano estavam pautados no gerenciamento intensivo, na focalização dos programas, na priorização dos municípios mais carentes e no compromisso com os resultados. A intenção era combater a pobreza, melhorando as condições de vida das populações mais carentes no menor tempo possível.

Os programas selecionados para o combate à pobreza nos 14 estados tinham o objetivo de atender à população por meio da combinação das seguintes linhas de ação: 1. Propiciar as condições necessárias para que crianças e adolescentes possam freqüentar e concluir o Ensino Fundamental e o Médio; 2. Assegurar assistência médica, em especial, de caráter preventivo, e melhorar as condições de saneamento básico e 3. Ampliar as oportunidades de trabalho e renda.

As ações tinham uma previsão de desembolso, no período 2000 a 2002, de R$ 4,1 bilhões do Plano Plurianual[183], devendo ainda receber recursos adicionais do Governo Federal, no montante de R$ 2,3 bilhões e mais R$ 1,0 bilhão de empréstimos externos e contrapartidas dos estados, além de outros R$ 4,2 bilhões, direcionados para o Plano através do Fundo de Combate à Pobreza[184], perfazendo a soma total de R$ 11,6 bilhões no período.

O Ensino Médio, especificamente, foi contemplado com o *Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio*, cujo objetivo era o de apoiar projetos estaduais no âmbito do Ensino Médio, de forma a garantir o atendimento integral dos egressos do Ensino Fundamental. As metas eram a de aumentar a qualidade do atendimento a 1.505.000 alunos das redes estaduais; absorver, progressivamente, nas redes estaduais, 180.000 alunos, que antes eram atendidos nas redes municipais, e criar condições para o atendimento a 1.000.000 de novos alunos.

O recurso previsto para esse programa, todo oriundo dos cofres da União, ultrapassava a cifra de um bilhão e cem milhões de reais, distribuídos entre os anos de 2000,

---

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em seu relatório anual (www.pnud.org.br/idh acessado em agosto de 2005).

[183] Segundo o site do Ministério da Fazenda, o Governo Federal ordena suas ações com a finalidade de atingir objetivos e metas por meio do Plano Plurianual (PPA). Um plano de médio prazo elaborado no primeiro ano de mandato do presidente eleito, para execução nos quatro anos seguintes. O PPA é instituído por lei, estabelecendo, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para aquelas referentes a programas de duração continuada. Os investimentos cuja execução seja levada a efeito por períodos superiores a um exercício financeiro, só poderão ser iniciados se previamente incluídos no PPA ou se nele incluídos por autorização legal. A não observância deste preceito caracteriza crime de responsabilidade (http://www.tesouro.fazenda.gov.br/ acessado em setembro de 2005).

2001 e 2002. Não obstante a aparente disposição, até 2003, apenas 850 milhões de reais foram liberados para as secretarias de educação dos catorze estados.

ii. Fundo de Fortalecimento da Escola

A intervenção do BIRD, no financiamento das reformas educacionais, tem sua trajetória iniciada pelo Ensino Fundamental, através do *acordo de cooperação,* denominado Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Segundo FONSECA (2002), o FUNDESCOLA, destinado preferencialmente ao Ensino Fundamental, "*tem a intenção de balizar o futuro da gestão escolar no Brasil, inclusive no nível médio*" (p.140). Por essa razão, é conveniente compreendê-lo em profundidade, sugere a autora. De fato, não é possível separar a discussão sobre o financiamento do Ensino Médio, das demais políticas de financiamento, principalmente, quando envolve recursos externos.

O FUNDESCOLA é um programa dirigido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, desenvolvido em parceria com 19 secretarias estaduais e 384 secretarias municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, o qual conta com recursos do Banco Mundial. Os municípios atendidos estão localizados nas chamadas *zonas de atendimento prioritário* (ZAP), que englobam as microrregiões mais populosas das três regiões, de acordo com definição do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Para se manter a fidelidade ao propósito de focar políticas públicas em regiões mais carentes, somente esses municípios receberão investimentos por parte do programa.

Além de fazer parte da ZAP, é necessário que os estados e os municípios que desejam participar da cooperação assinem o protocolo de intenções, aceitem as normas estabelecidas pelo BIRD e pelo MEC e ainda disponham da contrapartida de recursos que o financiamento exige, já que, ao financiamento do Banco Mundial, é acrescida uma contrapartida do governo brasileiro (www.fundescola.gov.br acessado em setembro de 2005).

Esse programa foi criado em 1998, com a missão de desenvolver, avaliar e disseminar ações e projetos de melhoria da qualidade social da educação, nas regiões mais pobres do Brasil, com valores que se aproximam, somando o empréstimo e a contrapartida do

[184] Criado pela Emenda Constitucional número 31, de 14 De Dezembro de 2000.

governo brasileiro, da cifra de um bilhão de dólares. Foram acordadas com o Banco três etapas de investimentos, com previsão de execução até dezembro de 2006, porém com estudos para a continuação dos acordos para, pelo menos, até o ano de 2010. Segundo FONSECA, "*Os três projetos guardam a mesma lógica, especialmente no que diz respeito ao enfoque no estudante e na escola, à autonomia escolar, aos recursos humanos e padrões mínimos de qualidade e à atribuição de responsabilidades aos diferentes níveis administrativos, incluindo a escola*" (2002, p. 143).

Na primeira etapa do acordo, o FUNDESCOLA I é apresentado assim pelo site do Banco Mundial:

> Tem como objetivo melhorar o desempenho do Ensino Primário Público em áreas selecionadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, fortalecendo as escolas primárias e as instituições públicas responsáveis em uma estrutura de administração coordenada, visando aumentar os índices de participação, promoção e formação, além dos níveis de desempenho dos alunos. Há quatro componentes: o primeiro visa elevar as escolas aos padrões mínimos operacionais através do treinamento e certificação de professores, fornecimento de equipamentos e móveis básicos, financiamento de investimentos na melhoria das escolas e financiando [sic] a reabilitação de estruturas. O segundo componente define um processo de desenvolvimento escolar através do detalhamento e apoio a planos de desenvolvimento escolar e financiamento de subprojetos das escolas. O terceiro componente possibilita o micro-planejamento escolar e desenvolve e testa planos arquitetônicos para novas escolas. O último componente apóia o desenvolvimento de capacidade nas escolas, municípios e estados, e fornece programas especializados em aprendizagem e ensino, apóia a participação comunitária, fortalece os sistemas e programas nacionais de informação educacional, e financia os custos administrativos do projeto. (www.obancomundial.org acessado em setembro de 2005).

O FUNDESCOLA II e o III diferem da primeira etapa, mais precisamente, nos valores do financiamento, e menos, nos objetivos. Como se pode acompanhar pelo quadro abaixo, a segunda e a terceira partes do acordo têm três a quatro vezes mais recursos que o inicial. Talvez porque a segunda etapa vai incorporar outras nove microrregiões das capitais dos estados do Nordeste, e oito, do Norte e Centro Oeste, aumentando, assim, sua área de atuação (FONSECA, 2002).

A terceira etapa, no entanto, é a que se apresenta com objetivos mais ambiciosos já que, além de consolidar as reformas empreendidas nas duas primeiras etapas, ainda pretende contribuir para que outros municípios consigam expandir tais reformas para outras escolas, desenvolver e utilizar um novo conjunto de modelos de ensino e aprendizado para as diferentes escolas envolvidas e, ainda, fortalecer a capacidade dos governos municipais para apoiar a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Quadro XIV: Datas e valores do acordo MEC/Fundescola com o BIRD

Dados	**FUNDESCOLA I**	**FUNDESCOLA II**	**FUNDESCOLA III**
Valor **(US$)**	62,5 milhões	202 milhões	160 milhões
Aprovação	02 de abril de 1998	08 de junho de 1999	13 de junho de 2002
Fechamento	30 de junho de 2001	31 dezembro de 2005	31 dezembro de 2006

Fonte: www.obancomundial.org

Os recursos seguem a mesma programação estabelecida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e são geridos pelas secretarias estaduais e municipais, através de convênios assinados com o MEC, e pelas escolas, por meio do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que transferem os recursos diretos para a escola.

O acompanhamento e o gerenciamento do recurso vão da Direção-geral do Projeto (DGP) ligado ao MEC, passando pela Coordenação Estadual Executiva (COEP) e pelos Grupos de Desenvolvimento Escolar (GDE), ligados à Secretaria de Educação estadual, chegando ao núcleo gestor das escolas que, em tese, de forma democrática e participativa, deve envolver todos os segmentos da escola na implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE (FONSECA, 2002). As diversas siglas, assemelhadas a uma sopa de letrinhas, são para dizer que há austeridade e cuidado demasiado com o dinheiro investido, ao mesmo tempo em que pretendem envolver os diversos segmentos da comunidade educativa.

De acordo com o estudo *O Banco Mundial em Foco*, realizado pela AÇÃO EDUCATIVA (2005), o Fundescola contempla ainda 15 subprogramas, dentre os quais, destacam-se:

• O Sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público - estudo destinado a fornecer aos municípios condições de elaborar o Plano de Carreira e Remuneração do magistério público;

• O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) - a escola realiza um diagnóstico de sua situação, identificando seus valores, definindo sua visão de futuro e sua missão, bem como traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazos. Recebem recursos financeiros e apoio técnico para elaborar o PDE as escolas que tenham a partir de cem alunos, organizem unidades executoras, disponham de condições mínimas de funcionamento e possuam liderança forte;

• O Projeto de Melhoria da Escola (PME) - Depois de elaborar o PDE, as escolas selecionam metas e ações que consideram essenciais para a melhoria da aprendizagem dos alunos e que poderão ser financiadas pelo Fundescola, as quais deverão ser descritas no Projeto de Melhoria da Escola;

• Os Microplanejamentos - são estudos de microplanejamento educacional que visam à organização da rede física escolar urbana e que, entre outras funções, definem e localizam a necessidade de novas vagas.

• O Espaço educativo - O Fundescola orienta e financia a construção de novas escolas, utilizando projetos arquitetônicos desenvolvidos pelas secretarias de educação dos estados e das capitais que participaram do Projeto Espaço Educativo;

• Os Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) – é o financiamento das condições básicas e o conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para que o processo de ensino-

aprendizagem ocorra de forma adequada. O objetivo é a redução das desigualdades existentes entre as escolas.

A avaliação do relatório da AÇÃO EDUCATIVA (2005) é de que esse conjunto de subprogramas abarca aspectos tão variados que poderia ser considerado como uma reforma educacional local, correndo o risco de sobreposição — para não falar contradição — com outras iniciativas e políticas das secretarias e do Ministério da Educação. Isso ocorre, por exemplo, "*com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que prevê a instituição de Unidades Executoras, atravessando outras instâncias de gestão previstas pelo sistema de ensino. O mesmo pode ser dito em relação às iniciativas de formação de professores, que correm em paralelo aos diversos programas que o Ministério instituiu*" (p.33).

iii. Projeto Escola Jovem – recurso específico para o Ensino Médio

Em 04 de setembro de 1999, o Jornal Folha de São Paulo anuncia um acordo entre o governo brasileiro e o BID para atender, especificamente, ao Ensino Médio. Sob o título "*Estados terão de atender a três pré-requisitos a fim de obter dinheiro para a reforma do ensino médio*", e o sub-título, "*Financiamento do BID depende de projeto*", Marta Avancini conta que os recursos externos estão próximos de chegarem às escolas públicas estaduais.

Os estados que aceitaram se habilitar ao financiamento internacional que o Governo Federal negociou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento para a reforma do Ensino Médio tiveram de aceitar algumas condições: dar uma contrapartida do valor financiado, manter um programa de correção de fluxo no Ensino Fundamental[185] e apresentar um projeto de reorganização da rede de escolas. Essas são algumas condições acertadas para que o banco libere o financiamento a ser usado na implantação do projeto "Escola Jovem".

O dinheiro do BID foi considerado fundamental para que os Estados dessem agilidade à implantação da Reforma. O projeto previa a criação de uma infra-estrutura diferenciada nas escolas de Ensino Médio – laboratórios, salas-ambiente e bibliotecas

[185] Mesmo um acordo que prevê recursos para o Ensino Médio tem uma cláusula que impõe ações no Ensino Fundamental. A ação de correção do fluxo no Ceará, então, foi feita através da instituição dos ciclos escolares, considerando a idade do aluno como referência para cursar determinada série (acabando com a reprovação) e do Programa Tempo de Avançar Fundamental (TAF) por meio do qual, o aluno fora de faixa podia cursar todo o Ensino Fundamental em apenas um ano.

adaptadas ao projeto pedagógico delas. A expectativa foi a de que o dinheiro fosse liberado no final do ano de 1999 e que começasse a chegar às escolas num prazo de três a quatro meses após a liberação. A reportagem ainda cita que, dos vinte e sete Estados brasileiros, apenas São Paulo, Ceará, Goiás, Pernambuco e Espírito Santo já tinham seu plano de investimento pronto.

O Projeto Escola Jovem, citado pela reportagem, é o nome fantasia do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), acordo de empréstimo financeiro celebrado entre o BID, aproveitando a experiência acumulada pelo Banco Mundial (BIRD) e o Ministério da Educação. Segundo a própria agência,

> O projeto proposto se enquadra dentro da estrategia do BID referente à reforma do setor público e à atenção aos problemas sociais, por sua ênfase em: 1. a modernização dos sistemas estaduais de educação; 2. o melhoramento da eficiência do gasto educativo; e 3. a expansão do sistema educativo para incorporar os jovens, com ênfase em medidas que favoreçam o acesso de grupos menos favorecidos, contribuindo assim para reduzir o nível de desigualdade social[186] (BID, 1999).

Esse empréstimo, que vem concentrar uma significativa quantidade de recursos para o Ensino Médio, tem a função de contribuir com a implementação das novas diretrizes curriculares do Ensino Médio. Nas palavras do banco,

> Cada sistema educacional tem a tarefa de contextualizar as novas bases curriculares para fazer do ensino médio um sistema efetivo e relevante, particularmente com relação às demandas do mundo do trabalho. Assim mesmo, a escola deverá adequar parte do currículo às características locais. Estas exigencias poderiam, em alguns casos, exceder as capacidades existentes[187] (idem).

---

186 El proyecto propuesto se encuadra dentro de la estrategia del BID referente a la reforma del sector público y a la atención a problemas sociales, por su énfasis en: (i) la modernización de los sistemas estaduales de administración de la educación; (ii) el mejoramiento de la eficiencia del gasto educativo; y (iii) la expansión del sistema educativo para incorporar más jóvenes, con énfasis en medidas que favorezcan el acceso de grupos menos favorecidos, contribuyendo así a reducir el nivel de desigualdad social http://www.mec.gov.br/semtec/escjov.shtm acessado em setembro de 2005).

187 Cada sistema estadual tiene la tarea de contextualizar las nuevas bases curriculares para hacer de la enseñanza media un sistema efectivo y relevante, particularmente con relación a las demandas del mundo de trabajo. Asimismo, cada equipo escolar deberá adecuar parte del currículo a características locales. Estas exigencias podrían, en algunos casos, exceder las capacidades existentes http://www.mec.gov.br/semtec/escjov.shtm acessado em setembro de 2005).

Nas palavras dos técnicos do MEC, o PROMED apóia a implementação da reforma curricular e estrutural, através do financiamento de ações que visem à melhoria e à expansão da rede pública nas unidades federadas, com o intuito de garantir a expansão do acesso, particularmente, aos jovens em idade escolar, a redução da repetência e da evasão e o aumento dos níveis de aprendizagem, sendo isso constatado através de avaliações sistemáticas da rede de ensino (http://www.mec.gov.br/semtec/escjov.shtm acessado em setembro de 2005). Apesar de não haver diferenças conceituais nas duas falas, o BID faz questão de ser mais direto ao relacionar o financiamento à parte da Reforma que atrela a mudança curricular à adaptação ao mundo do trabalho, mesmo advertindo a necessidade de certas adaptações dos currículos nas regiões, para atender às características locais e, assim, garantir que as exigências (no caso, a assimilação ao mundo do trabalho) não excedessem as capacidades existentes no local.

Os recursos do acordo totalizam um bilhão de dólares, sendo quinhentos milhões referentes ao empréstimo, e outros quinhentos milhões, à contrapartida nacional, que foi dividida entre o Governo Federal, com US$ 50 milhões, e as unidades da Federação, com US$ 450 milhões. O prazo de pagamento foi estipulado em 25 anos.

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio foi estruturado em dois subprogramas. O primeiro foi o Subprograma de Projetos de Investimento das Unidades Federadas, que visava proporcionar às unidades da federação recursos financeiros para a implantação da Reforma e a melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio. Para tanto, foi elaborado um plano pelos estados e pelo Distrito Federal, contendo um diagnóstico sobre a situação do Ensino Médio em seu território e, especialmente, na rede estadual de ensino e as suas políticas e estratégias de curto e de médio prazos. O outro foi o Subprograma de Políticas e Programas Nacionais, que se destinava a garantir que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC – do Ministério da Educação desempenheasse seu papel de impulsionadora e coordenadora nacional da reforma do Ensino Médio, contribuindo, de modo efetivo e eficaz, para a implementação das políticas de melhoria e expansão do atendimento no conjunto do País.

O primeiro, então, teve sua ênfase na execução, e o segundo, no acompanhamento da implementação das políticas. Essa divisão vem se somar com a idéia de o BID ser também

um órgão gerencialista das políticas educacionais. Essa preocupação com a gerência do sistema, enfim, acentua o caráter político dos acordos.

iv. Projeto Escola do Novo Milênio – Ceará

No início de 2001, o Estado do Ceará conseguiu fechar um acordo de empréstimo com o Banco Mundial, para atender a alguns projetos educacionais do governo e dos municípios cearenses[188]. O empréstimo, coordenado pela Secretaria de Educação Básica – SEDUC – objetivava abranger toda a educação básica e mais algumas ações destinadas à educação de jovens e adultos.

Mesmo sem ter sido direcionado exclusivamente para o Ensino Médio, dada a crise financeira em que se encontrava a Secretaria de Educação, esse empréstimo foi um dos principais financiadores das escolas estaduais, atendendo, também, à modalidade média. O acordo estabelecia que o BIRD desembolsaria a quantia de US$ 90 milhões e que o Estado do Ceará, em contrapartida, entraria com US$ 60 milhões, totalizando o Projeto em US$ 150 milhões[189].

Esse acordo, denominado *Projeto Escola do Novo Milênio (PENM) - Educação Básica de Qualidade no Ceará*, compreendeu cinco componentes que se subdividiam em outros nove subcomponentes. São eles:

.1. Componente ***Melhoria da qualidade e eficiência escolar****, com quatro subcomponentes:*

- Aperfeiçoamento dos Programas de Desenvolvimento dos Professores;
- Implantação dos Padrões Básicos de Funcionamento das Escolas Estaduais;
- Redução da Distorção Idade e Série através de Programas de Aceleração;

[188] As informações que seguem foram retiradas de um texto-guia, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará, com o objetivo de apresentar o Projeto Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará – PENM. Trata-se de um documento interno da Secretaria, cujo objetivo e o de dar suporte às escolas estaduais e às secretarias municipais de educação para a elaboração dos subprojetos escolares necessários para pleitear os recursos do empréstimo entre o BIRD e o governo do Estado do Ceará.

[189] Após dois anos de execução, o Projeto foi reformulado para adequar-se às políticas educacionais traçadas pelo novo Governo Estadual (2003/2006), embasadas na proposta de crescimento com inclusão social, que integra o eixo *Ceará Vida Melhor*. Com efeito, em outubro de 2003, foi negociado com o BIRD um aditivo ao referido Acordo de Empréstimo, com o intuito de ajustar o Projeto a essa nova realidade. As alterações propostas baseiam-se nas prioridades elencadas no Plano Estadual de Educação Básica e no ajuste dos gastos, em razão da redução da contrapartida estadual de 40% (US$ 60,0 milhões), inicialmente proposta para 20% (US$ 22,5

• Fortalecimento do Sistema de Monitoramento e Acompanhamento Pedagógico.

2. Componente ***Ampliação do acesso,*** *com um subcomponente:*

• Melhoria do Acesso à Educação Básica para Desistentes e Jovens Excluídos;

3. Componente ***Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal – PRODEM;***

4. Componente ***Descentralização e fortalecimento institucional,*** *com três* subcomponentes:

• Fortalecimento da Autonomia da Escola;

• Fortalecimento da Modernização Institucional;

• Promoção da Mobilização e Participação Social;

5. Componente ***Financiamento da gestão do projeto***

Como se pode perceber, o empréstimo teve uma pretensão ampla. Mesmo assim, dá para recortar alguns pontos principais. O objetivo central do PENM era incentivar a qualidade e a eficiência, financiando atividades que viessem aumentar o desempenho acadêmico, para criar um ambiente propício ao aprendizado, especialmente nas áreas mais pobres. Para desenvolver essas atividades, o projeto tinha a aspiração de assegurar a todas as escolas condições mínimas de operação, além de aperfeiçoar o sistema de monitoramento e apoio pedagógico. Outros aspectos importantes dizem respeito aos programas de treinamento e atualização continuada de professores das redes estadual e municipal, paralelos às suas atividades normais, com vistas ao contínuo crescimento de suas qualificações e à introdução de novas práticas de ensino.

Um ponto também importante do projeto é a intenção de elaborar e testar estratégias de eficiência das escolas, visando aumentar o desempenho de todo o sistema. Para isso, eram pensadas intervenções para melhorar a gestão do sistema, através de avaliação continuada do desempenho dos alunos do programa de aceleração de aprendizagem (para

---

milhões), permanecendo o financiamento do BIRD nos US$ 90 milhões iniciais, que representam 80% do novo total proposto para o Projeto no valor de US$ 112,5 milhões.

corrigir as distorções de idade/série) e da seleção, do treinamento e da formação de líderes escolares.

O financiamento da educação a distância foi a forma encontrada para complementar o atendimento escolar, principalmente através de programas televisivos para jovens que deixaram a escola, pais e jovens trabalhadores. O programa Tempo de Avançar, TAF para o fundamental, e TAM, para o médio, foi a principal investida.

Por fim, especificamente para o Ensino Médio, o projeto tinha a intenção de ampliar o número de vagas. Essa ampliação se daria através do suporte para as escolas como o mencionado acima, e pela reorganização do sistema (redimensionamento das redes estadual e municipal) e da construção de novas salas de aula.

Nesse acordo, foram encontradas também duas marcas registradas das cooperações entre os organismos internacionais nas últimas décadas. A primeira é a focalização do investimento em áreas e em setores mais pobres da população. O segundo, o estímulo à autonomia escolar, via participação e mobilização social, ajudando a fortalecer laços institucionais entre as escolas, as comunidades, os municípios e o Estado.

3.4.2 O preço da cooperação

A primeira consideração que se pode extrair depois da apresentação dos empréstimos é que o BIRD e o BID, as duas instituições financeiras internacionais mais presentes no financiamento das reformas educacionais brasileiras, são muito semelhantes no modo de operar, apesar de a primeira destinar mais recursos ao Ensino Fundamental, e a segunda, ao Ensino Médio. A experiência acumulada com o FUNDESCOLA, projeto de financiamento proposto pelo MEC junto ao BIRD, foi aproveitada para o Projeto ESCOLA JOVEM, também do Ministério da Educação, agora junto ao BID e direcionado ao Ensino Médio. Na verdade, como defende Maia Filho (2003), grosso modo, as propostas os e modelos aplicados ao Ensino Fundamental são estendidos à realidade do Ensino Médio.

Recente publicação conjunta das duas instituições lançada no Brasil mostra, ainda, essa vinculação: *Educação secundária no Brasil: chegou a hora*, livro de autoria do 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, Ricardo Paes de Barros e Cláudio de Moura Castro, o estudo se propõe a elaborar um diagnóstico da realidade do Ensino Médio brasileiro e propor um conjunto de soluções para superar os crônicos problemas que tem vivenciado esse patamar de ensino no Brasil.

A *cooperação* com o BIRD e o BID garante, assim, um aporte financeiro externo, um dinheiro novo vindo do empréstimo diretamente para as políticas educacionais, e, ainda, obriga um fluxo de recursos, oriundos da contrapartida do Tesouro Nacional, já que o financiamento do Banco Mundial segue o modelo de co-financiamento[190], evitando a interrupção dos projetos em andamento devido à falta dos repasses financeiros. Segundo Fonseca (2002), tais garantias foram fixadas ainda nos anos 70, pelos decretos governamentais 68.681/71 e 1.312/74, determinando a prioridade do Tesouro para a contrapartida aos créditos externos, além de adotar medidas administrativas facilitadoras para o desenvolvimento de projetos internacionais, como, por exemplo, a contratação de pessoal, independentemente das regras da administração pública.

Dessa forma, ainda segundo Fonseca (2002), o que é mais fácil de ver são as vantagens financeiras geradas pelo empréstimo externo, por meio dos objetivos de impactos pleiteados, como a expansão de matrículas, a diminuição da evasão e da repetência, a melhoria da qualidade de ensino e o aproveitamento da experiência do banco para garantir eficiência operacional aos projetos e à administração do sistema como um todo.

Porém, de acordo com a autora, se o financiamento das reformas educacionais brasileiras for olhado com um pouco mais de cuidado, será visto que as concessões de créditos estão subordinadas à implantação, no país, de uma série de exigências políticas de ajuste econômico. Assim, a partir dos anos 80, os empréstimos serão liberados somente se houver acordo com as diretrizes econômicas queridas pelo Banco Mundial. A partir da modalidade de empréstimo, chamado, na escrita inglesa, de *Policy Based Loans*[191], "*os acordos fixam condicionalidades – ou exigências prévias – que não se limitam às ações dos projetos, mas interferem nas políticas sociais dos países*" (FONSECA 2002, p.137).

Sem nada a estranhar, um dos documentos políticos do Banco, citado por Fonseca (2002), deixa claro que os objetivos educacionais devem constituir-se em estratégias para a

[190] Na verdade, o Banco ressarce o país por investimento antecipado.

diminuição dos encargos financeiros do Estado, e a transferência dos serviços sociais, para o setor privado, como se vê abaixo:

1. *Utilização racional dos recursos educacionais, via adoção de modelos eficientes de gestão escolar;*
2. *Utilização de estratégias administrativas descentralizantes, capazes de imprimir maior autonomia às instituições de ensino, inclusive para a captação de recursos próprios, via cobrança de taxas e colaboração da comunidade nas despesas escolares;*
3. *Flexibilidade das normas legais para facilitar a expansão da oferta de ensino, principalmente por meio do setor privado.*

A concessão de créditos será determinada pela flexibilidade. Essa flexibilidade é lida como desobstrução dos canais legais para viabilizar cada vez mais a saída do Estado e a entrada da iniciativa privada na educação. Assim, os empréstimos são condicionados à implementação de reformas profundas, capazes de atrair investimentos da iniciativa privada, principalmente, para o ensino superior e o médio. Só por essa interferência na política interna, que visa abrir caminho para o mercado neoliberal avançar no Brasil, já se pode decretar que esse tipo de investimento não interessa à construção de um país com justiça social e igualdade. Da mesma forma, não pode servir à educação de qualidade para todos.

Porém, além das exigências a serviço do mercado capitalista, não se pode esquecer que a chamada cooperação técnica é, na verdade, um empréstimo externo. Sendo assim, ele integra a dívida externa do país, acarretando os mesmos encargos financeiros e dependência externa que os demais empréstimos. Diante disso, é necessário avaliar a pertinência dos empréstimos destinados à educação também por esse prisma.

> Esta questão diz respeito aos custos diretos, incluindo, além dos juros, uma série de taxas adicionais que encarecem significativamente os projetos e, em conseqüência, contribuem para o endividamento do setor educacional. Há também que considerar os custos indiretos, referentes ao processo de negociação e acompanhamento de acordos,

[191] Empréstimos estabelecidos diplomaticamente

> como exigência de missões, diagnósticos preliminares, encontros preparatórios, além dos arranjos administrativos necessários à execução e avaliação (...) dos projetos, que também acarretam custos e sobrecarga administrativa para os setores envolvidos (FONSECA, 2002, p. 151).

Considerando-se a postura de Fonseca, é possível perceber que é necessário analisar os custos diretos da dívida, como juros e taxas, e ver os custos adicionais, causados pela administração e pelas diversas pesquisas de implementação e de avaliação dos acordos.

Sobre os custos dos empréstimos externos no financiamento das políticas públicas no Brasil, Soares (1999) fez um excelente estudo, analisando as transferências líquidas de recursos do Banco Mundial para o Brasil, referentes aos empréstimos que entraram em efetividade de 1980 a 1997. Ao todo, ele calcula o custo efetivo de 33 contratos, que foram integralmente desembolsados e amortizados nesse período. Mesmo não incluindo também o BID nesse estudo, a generalização do uso dessa pesquisa é conveniente, já que se aceita a premissa de que o BIRD não atua de forma isolada, mas em consonância com outras agências de captação de recursos no mercado financeiro internacional – das quais o BID também faz parte – tendo o FMI como centro máximo.

O estudo de Soares, contrariando o que normalmente se pensa, prova que o dinheiro oriundo desses empréstimos é muito caro, podendo chegar a um juro de 18% ao ano, devido a uma comissão de compromisso, uma taxa fixa de 0,75% a.a., que incide sobre o saldo não desembolsado. Segundo as regras da maioria dos projetos aprovados, o dinheiro é liberado a partir do cumprimento de algumas exigências[192]. Como o seu desembolso depende de vários fatores, regras, normas e exigências do Banco, na gerência dos projetos, na feitura das licitações e no acompanhamento de sua execução, é comum haver atrasos significativos por parte do BIRD, gerando o pagamento da taxa, quando não há o cancelamento do empréstimo que, no entanto, já várias vezes acontecido, não elimina o pagamento dos custos do dinheiro enquanto o contrato estava em execução. Tudo isso faz com que, em muitos casos, fiquem para o país só os custos da dívida e pouco dos frutos do investimento novo.

Outro motivo para o encarecimento do dinheiro é uma forma de pagamento da dívida, chamada “cesta de moedas” que, segundo Soares (1999), é uma modalidade de

correção dos empréstimos estipulada pelos banqueiros para prever a variação cambial, fato que pode comprometer a lucratividade dos empréstimos. Com a cesta de moeda, é o BIRD quem determina, dois meses antes de cada pagamento a ser realizado pelo país, a moeda em que receberá os seus créditos. "*Assim, o mutuário desses empréstimos estaria assumindo o risco da volatilidade do dólar em relação à cesta de moedas. Desse modo, o país devedor perde flexibilidade na administração de suas reservas cambiais e arca com o custo de transação por operar com moedas de que não dispõe*" (p.27).

Portanto, para resumir o pertinente estudo, Soares sugere cautela nesses financiamentos, já que eles têm custos finaceiros bastante onerosos e custos sociais expressivos.

A principal conclusão deste estudo é a de que os empréstimos setoriais do Banco Mundial não devem ser considerados como uma possibilidade eficaz de captação de recursos externos, mesmo no momento atual de crise financeira, no qual o país tem dificuldade de realizar captações no mercado internacional. Esses financiamentos, além de terem custo efetivo elevado, são internalidos no país ao longo de vários anos e em percentual muito inferior ao esperado.

Com relação aos custos indiretos do acordo, pode-se frisar que não são muito fáceis de ser delimitados, pois dependem de vários fatores. O primeiro é se pode ser considerado custo indireto somente o que estiver no projeto, como assessoramento, capacitação, avaliação, pesquisas diagnósticas, viagens das missões, ou se serão incluídos os eventos e seus custos com material, as diversas viagens, as solenidades, as festas, os almoços e as diárias, que sempre rodeiam os acontecimentos educativos e poucos sabem da onde saem os recursos que pagam tudo isso.

Assim, a primeira dificuldade é a própria medição e delimitação do que é esse custo. Diante desse temor, vale somente fazer algumas considerações sobre um sabido custo indireto, que acaba por comprometer boa parte dos investimentos e, por conseqüência, dos resultados.

Talvez o mais oneroso desses custos sejam as exigências impostas pelos acordos (não por responsabilidade exclusiva dos credores) que demandam a organização de equipes

---

[192] No caso específico da educação, o dinheiro é liberado depois que o Estado provar que executou o montante

paralelas às equipes das secretárias de educação, nos níveis da administração federal, estadual e municipal, para a gerência e para estudos prévios e posterior avaliação dos projetos. Apesar de serem válidos e necessários os estudos específicos em diversas áreas da educação antes e posteriormente à implementação dos projetos, a forma como isso se dá não contribui para o uso direcionado dos recursos. Corriqueiramente, esses quadros são captados entre as universidades, as ONGs e diversas instituições do país, gerando dificuldades para a gestão, por causa do descompasso de atribuições, de salários e de sobrecarga de trabalho.

Sem nenhum juízo antecipado, o quadro de estudo, de planejamento, de implementação e avaliação de um empréstimo internacional para a educação abre um concorrido campo de trabalho para diversos especialistas e técnicos em diversas áreas. Economistas, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e diversos outros profissionais qualificados encontram grandes oportunidades de profissionalização, de complementação de renda e de melhoramento curricular. Para uns poucos, a remuneração se equipara aos melhores salários existentes no planeta. Tudo isso, sem concurso público, sem necessidade de atuar com dedicação exclusiva, sem deixar outras atividades e empregos que porventura venham a ter. Essa contratação de técnicos, especialistas, consultores e avaliadores de políticas públicas contribui para onerar os custos dos empréstimos, fazendo com que aumente o abismo entre o recurso liberado e a suposta transformação querida lá na sala de aula.

O questionamento primeiro é o porquê de não se utilizarem os estudos de diversos grupos existentes nos diferenciados programas de pós-graduação do país, já financiados com recursos públicos através, principalmente, da CAPES e do CNPq. A produção de mestrandos, de doutorandos e de professores adjuntos e titulares, das mais diversas áreas da educação, tem uma extensa pesquisa voltada para o entendimento e a superação dos problemas educacionais em seus mais diferentes matizes. A prova de tal produção são os encontros acadêmicos e científicos, como os da ANPED, da ANPUH, da SBPC, entre tantos outros, além da produção de artigos, ensaios e livros produzidos em atacado. Isso, além de valorizar a produção científica das universidades e dos seus programas de pesquisa, poderia contribuir para aumentar os recursos destinados àqueles programas, hoje cada vez mais escassos, sem falar

---

previsto, já que o empréstimo do BIRD para o Brasil prevê o ressarcimento de investimentos efetuados.

nos estudos realizados pelo CONSED[193], pela UNDIME[194] e pelos próprios sindicatos dos trabalhadores em educação.

Mesmo que tais pesquisas não tivessem o foco específico para o objetivo que o financiamento quer atingir, elas poderiam servir de embasamento para que outras, mais especializadas, pudessem ser desenvolvidas. A sugestão é de que as novas pesquisas sejam elaboradas pelos próprios técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, em estreita relação com professores e dirigentes escolares. Dessa forma, estaria entrando, no campo do saber – mais especificamente, no campo educacional - algo inédito: a continuidade das intervenções de pesquisas. O que se vê, por enquanto, são intervenções direcionadas e pontuais para provar ou mostrar o que o órgão financiador deseja. Essas mudanças chegam à escola de supetão - levantam-se os dados, fazem-se todas as anotações e considerações e nunca mais aparecem por lá (pelo menos até outro projeto ou outro financiamento vir a acontecer).

O resultado dessa nova política de pesquisa educacional seria a valorização de professores e técnicos das secretarias, que estariam pesquisando e propondo mudanças na escola cotidianamente. Assim, a relação pesquisa e ensino deixaria de ser uma premissa da universidade e invadiria a escola pública. Claro que, para isso acontecer, é necessário eliminar a concepção de que a escola pública necessita tão somente de "dador" de aulas. Valorizar e investir na capacitação dos professores e dos técnicos das secretarias seria o melhor caminho. Um intensivo e extensivo programa de capacitação que admitisse que o professor da educação básica precisa seguir seus estudos em nível de pós-graduação e pode ser liberado de suas atividades para tal objetivo - seria um primeiro e importante passo. Ao contrário, mestres e doutores, atualmente, não ingressam na educação básica, não são aceitos (leia-se valorizados) em sala de aula, como se pode ouvir do secretário de educação básica, Antenor Naspolini, em uma reunião com diretores de escolas públicas na cidade de Pacoti, no Ceará[195].

---

[193] O Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

[194] A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação. Fundada em outubro de 1986, é uma associação civil, sem fins lucrativos.

[195] Mudou a secretaria, mas não mudou a premissa:

O argumento principal para a proibição é de que não há recursos para a liberação dos professores. Se fossem computados os gastos com as contratações de especialistas para os diagnósticos de que eles precisam para obter os empréstimos externos, perceber-se-ia que é mais barato fazer de cada professor da educação básica um quadro, capaz de produzir conhecimento e contribuir para o aprendizado do aluno e com a qualidade da educação básica.

Dentro do quadro exposto dos diversos custos da cooperação internacional, está mais do que na hora, como defende Fonseca (2002), de a comunidade educacional brasileira questionar as vantagens e desvantagens de dar continuidade ao processo de cooperação técnica, na forma de co-financiamento com o BIRD e com o BID, devido aos sérios custos sociais e políticos impostos ao país.

Infelizmente, por mais que se fale em gestão democrática, autonomia e participação cidadã nas escolas públicas, pouco ou quase nada há de espaço para discutir os custos gerais da dívida e que sentido faz para o país e, especificamente, para a escola pública, recorrer a eles. Como sugere a autora, "a continuidade dos acordos internacionais de financiamento é uma prática que interessa mais aos quadros burocráticos nacionais e internacionais do que à comunidade educacional como um todo" (p. 154).

Porém, a tese de Fonseca, de que há condicionantes da política educacional partindo do BIRD, merece um adendo. O BIRD, como bem ressalta Maia Filho (2004), é o banco social do Fundo Monetário Internacional - FMI, agência multilateral de crédito, que tem monitorado diretamente a política econômica brasileira, da década de noventa aos dias atuais. O financiamento social e educacional do Banco Mundial é uma parte da política de endividamento externo do país, que tem no FMI o seu maior credor. Portanto, não é o financiamento social e educacional do BIRD que condiciona o ajuste na economia brasileira. Os empréstimos acontecem exatamente porque a política econômica brasileira já está de acordo com os estabelecidos pelo Fundo Monetário Internacional. As políticas do BIRD, de fato, estão em estreita sintonia com aquelas do FMI, responsável pelas macropolíticas de ajuste da economia brasileira.

Por último vale considerar, mesmo que brevemente, o que Luiz Antônio Cunha chama de a crítica da crítica: o sentimento colonizado, que parte dos teóricos da educação brasileira têm. Segundo CUNHA (2002),

> As análises correntes contêm como axioma implícito uma forte atitude de autopiedade diante do que se supõe ser a imposição das agências internacionais à educação brasileira. O axioma consiste em considerar o Brasil (e a educação brasileira, em conseqüência) como uma pobre vítima das maldosas agências financeiras internacionais, particularmente o Banco Mundial – BIRD, o banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e o Fundo Monetário Internacional – FMI. No que diz respeito à educação, essas agências mandam e o governo brasileiro, subserviente, obedece – simples assim. Não há resistência, não há contradição e nem vias de mão dupla (p.104).

O autor defende que o Brasil, devido à sua relevante posição econômica no mundo capitalista, à sua atuante diplomacia internacional e ao intercâmbio de técnicos e intelectuais entre o Ministério da Educação e os organismos internacionais de financiamento, ocupa uma posição privilegiada de interferência nessas políticas, e não, de subserviência. Assim, contra o sentimento colonizado, o autor levanta os diversos interesses comuns que existem entre as classes, frações de classes e famílias brasileiras com as decisões tomadas ou implementadas pelos organismos internacionais.

Assim, boa parte da classe dominante brasileira está em consonância com as políticas de focalização, de ajustes e arrocho econômico, pautados pelos organismos internacionais, quando deliberam sobre os empréstimos para a educação. Nesse ponto, inclusive, pode-se considerar o mesmo ponto de vista que Maia Filho defende, em relação ao FMI: os ajustes neoliberais não são feitos para que as agências financeiras internacionais ponham dinheiro na educação. Elas o fazem para lucrar, diante de um quadro favorável, propiciado pelos ajustes neoliberais a serviço do capitalismo.

A correção feita por Cunha, no entanto, não pode se transformar em outro axioma: que o Brasil, como país dependente dos empréstimos externos, pode lidar soberanamente com as agências financeiras internacionais e com os governos do capitalismo central. Afinal, não é uma questão de diplomacia, mas, como bem afirma o autor, de dependência e de interesses de classe social.

3.4.3 Sobre passageiros clandestinos

Chegando até aqui, vem a reafirmação de que o Ministério da Educação propôs a Reforma do Ensino Médio, mas não conseguiu viabilizar as condições necessárias para que ela

acontecesse. Retomando as palavras de Namo de Mello, o Ensino Médio é passageiro clandestino no navio do Ensino Fundamental. Estando em um mesmo barco, mesmo que um seja clandestino, é certo que ambos se aproveitarão dos bons ventos, do bom tempo e, pela mesma condição, sofrerão as intempéries conjuntamente.

Ser clandestino em um navio, na citada analogia, significa, olhando de um ponto de vista simples, que a escola tem uma vocação para o Ensino Fundamental, e os alunos do secundário também estão presentes, seguindo viagem. Isso aponta que os recursos aportados nas escolas estaduais de Ensino Fundamental, que tinham também alunos do Ensino Médio, beneficiavam-se e sofriam as conseqüências de sua implementação. Uma reforma da escola, a ampliação de salas, a construção de quadra de esportes, de sala de multimeios e de laboratórios são ações que beneficiam os alunos que freqüentam a escola, independentemente do nível que estejam cursando.

Significa também, de um ponto de vista mais crítico, que o sistema educacional considera como passageiros principais os alunos do Ensino Fundamental. Os clandestinos são tolerados e até alimentados com o que sobra ou não faz falta aos outros passageiros, dentro da concepção liberal de permitir a existência de todos. Porém, se vier qualquer vento mais forte, qualquer princípio de tempestade, os clandestinos são abandonados à própria sorte.

A analogia do sistema educacional enquanto navio não é a mais romântica, talvez nem a mais realista, porém dá conta de perceber que a política aplicada ao Ensino Fundamental vai influenciar também o Ensino Médio, mesmo com escolas diferentes das duas modalidades (fato ocorrido com a intensa municipalização do EF). Mesmo que uma seja atendida pelo município, e a outra, pelo Estado, os empréstimos vão mexer com a existência de ambas, embora os benefícios não sejam distribuídos eqüitativamente. Em termo strictu, a política de gestão com a participação da comunidade, com a autonomia da escola, com a implementação de um núcleo gestor, por exemplo, vai logo atingir o Ensino Médio. Da mesma forma que a política de acompanhamento pedagógico, de avaliação de aprendizado por órgãos externos à escola e até a aceleração da aprendizagem (promoção automática de uma série para outra), para combater a distorção idade/série, vai atingir, em breve, o Ensino Médio, seja no aumento da demanda daquela modalidade, seja no nível de aprendizagem com que o aluno chega até lá.

Dessa maneira, do ponto de vista da rede, a interferência numa modalidade, mais cedo ou mais tarde, atinge a outra. Em sentido latu, a política de focalização, seja na educação fundamental, seja nas regiões e populações mais empobrecidas, somada com os vários ajustes estruturais da economia e da subvalorização do magistério mostra realmente que o barco é o mesmo.

Mesmo entendendo essa lógica, todos os oito anos do governo FHC trataram o Ensino Médio como uma coisa à parte, que deveria ser construída ao largo do Ensino Fundamental, principal foco das políticas educativas do Ministério da Educação.

3.4.4 FUNDEB: Mobilização e rearranjo do cobertor curto

No dia 06 de Dezembro de 2006, a Câmara dos Deputados aprova, em segundo turno, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Alguns dias depois, na tarde de 19 de Dezembro de 2006, em sessão solene do Congresso Nacional, com a presença do ministro da educação, Fernando Haddad, o presidente do Senado, Renan Calheiros, declarou promulgada a Emenda Constitucional 53/2006. O texto final da Emenda teve como base a PEC, enviada ao Congresso pelo MEC em 14 de Junho de 2005, ainda sob a direção do ministro da educação Tarso Genro. Assim, a PEC do FUNDEB tramitou entre a Câmara e o Senado durante um ano e seis meses.

Mesmo com o fato de a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ultrapassar o período que se propõe a estudar neste trabalho, vale pensar algumas questões sobre ele, já que se trata de uma reivindicação histórica dos trabalhadores em educação e que pretende beneficiar diretamente o Ensino Médio. Três pontos serão considerados: i. a mobilização da sociedade civil em torno da proposta do FUNDEB; ii. a apresentação do fundo e sua regulamentação; e iii. as perspectivas de atendimento das demandas da educação básica e, em particular, do Ensino Médio, com as mudanças propostas pela nova lei.

i. A mobilização

Para o MEC, nas palavras de sua assessoria de comunicação, a proposta aprovada pela Câmara foi, desde sua elaboração, fruto de uma ampla discussão com a sociedade[196]. O MEC promoveu cinco colóquios estaduais e dois nacionais, em 2004, com a participação de instituições, entidades educacionais e especialistas da área de educação e de finanças, para o debate e apresentação de sugestões para a proposta do governo. Mesmo considerando que o *amplo* dito pelo MEC pode ser alocado em poucas linhas, é fácil constatar que uma parte significativa de entidades com uma história política em defesa da educação pôde intervir e pressionar pela aprovação do FUNDEB.

Exemplo disso são as articulações da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), principal sindicato de trabalhadores em educação do país e da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), que congrega 35 entidades de trabalhadores em educação de todo o Brasil, inclusive a própria APEOESP, em defesa da aprovação do Fundo. Somado a essa exemplificação, surge o movimento "**Fundeb pra Valer!"**, liderado pela **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, criada em outubro de 1999, no contexto preparatório da Cúpula Mundial de Educação no Senegal (Dakar/2000), por um grupo de organizações da sociedade civil brasileira, incluindo-se a UNDIME e o CONSED, de um lado, e o MST, a UNE e a UBES, de outro, reforçando a idéia de que o governo conseguiu reunir em torno da proposta um setor considerável da sociedade organizada[197].

A seguir, vale conferir alguns posicionamentos dessas entidades/movimentos consideradas exemplificadoras da participação da sociedade civil na discussão e aprovação da Emenda à Constituição, elementos que as tornam co-autoras do resultado final.

---

[196] Informações retiradas do portal da Secretária de Educação Básica do MEC: http://portal.mec.gov.br/seb. Acessado em 20 de janeiro de 2007.

[197] A Campanha representa a ação de mais de 120 instituições de todo o Brasil, incluindo ONGs nacionais e internacionais, sindicatos, universidades, secretárias e secretários de educação e organizações estudantis e juvenis. O Comitê Diretivo da Campanha é responsável pela definição das estratégias políticas da Campanha, comprometidas com a implementação das grandes metas pactuadas em Assembléia Geral. Oito instituições formam o Comitê, que se reúne presencialmente duas vezes por ano e a distância, por meio de teleconferências periódicas. Mas é a Internet que confere coesão e agilidade à Campanha. A troca de mensagens, arquivos e informações possibilita a comunicação permanente. Atualmente, fazem parte do Comitê Diretivo: Ação Educativa; ActionAid do Brasil; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará – Cedeca; Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, em 1999, quando o governador de São Paulo era Mário Covas, e o Presidente da República era Fernando Henrique, lançou uma campanha em seu jornal pela aprovação da proposta de FUNDEB enviada à Câmara pela bancada do Partido dos Trabalhadores[198]. Desde essa época que consta na pauta de mobilização do Sindicato a reivindicação pela implantação de um fundo que atenda a toda a educação básica, e não, somente ao Ensino Fundamental. A mobilização foi intensificada posteriormente à vitória de Lula, em 2002, e virou uma campanha permanente, com o envio da proposta do governo ao Congresso, como se pode verificar no Jornal da Apeoesp e nos boletins eletrônicos denominados *FAX,* ambos disponíveis no site da entidade. (www.apeoesp.org.br/fundeb).

O Jornal da APEOESP, de junho de 2006 (número 269), traz a seguinte manchete: "*FUNDEB: Luta é no Senado*". O texto anuncia que uma caravana do sindicato participou de uma vigília organizada pela CNTE para reivindicar que o Senado dê prosseguimento imediato à proposta de emenda que cria o fundo. Segundo o artigo do jornal, a matéria teve que voltar para o plenário, devido à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do próprio Senado ter aprovado o texto do Fundeb, com destaque para algumas emendas, "*como a que muda o prazo para a União aplicar 10% do total de recursos no plano*". Segundo a notícia,

> A aprovação [dos destaques na CCJ] é resultado da pressão de milhares de professores - entre eles, representantes da APEOESP - que foram a Brasília em caravanas durante a VII Semana Nacional em Defesa e Promoção da Escola Pública, organizada pela CNTE na última semana de abril. A mobilização deve continuar para que o Fundeb seja aprovado também no [plenário do] Senado Federal.

No dia 06/07/2006, no informativo eletrônico da APEOESP, Fax nº 38, a manchete é ainda mais expressiva: "*Vitória dos trabalhadores em educação: Senado aprova Fundeb*". O texto apresenta a provação como

> Mais uma vitória dos trabalhadores em Educação. Os senadores aprovaram na noite de terça-feira, 4, em dois turnos de votação, o substitutivo da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania à

[198] Trata-se da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 112/99), apresentada pelos parlamentares do Núcleo de Educação, Cultura e Desporto do Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional. A proposta do Fundeb ganhou destaque no Programa de Governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva em 2002.

> proposta de emenda à Constituição (PEC 9/2006), que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Na primeira votação, os 57 senadores presentes à sessão aprovaram a PEC por unanimidade; no segundo turno, registraram-se 50 votos favoráveis e uma abstenção.

No entender da direção do sindicato paulista, com a aprovação do Senado ao substitutivo aprovado anteriormente pela Comissão de Constituição e Justiça, consolida-se a vitória da pressão exercida pela caravana de educadores a Brasília. A atenção, agora, deveria voltar-se mais uma vez para a Câmara dos Deputados, já que a PEC necessitava tramitar novamente para que os deputados pudessem discutir as modificações feitas.

A mobilização em prol da aprovação e do aprimoramento do Fundeb também é acompanhada pelo site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação[199], pelo *Jornal Mural do CNTE* e pelos boletins informativos *CNTEinforma*[200].

Tanto quanto a APEOESP, a CNTE acompanhou passo a passo toda a elaboração e o trâmite da PEC do FUNDEB na Câmara e no Senado. No site da CNTE, há informações, quase em tempo real, dos momentos que atravessavam a proposta e suas dificuldades de aprovação, dando destaque para as reuniões da presidenta da entidade com os presidentes da Câmara de deputados e do Senado, para exigir rapidez na tramitação da matéria, além de suas participações em audiência pública com o ministro da educação. No entanto, seleciona-se aqui, como marca da CNTE na mobilização pelo Fundeb, uma carta aberta aos parlamentares, lançada logo após a aprovação da PEC no Senado.

CARTA DA CNTE AOS PARLAMENTARES PELA APROVAÇÃO DO FUNDEB

Senhor(a) Deputado(a):
Tendo em vista a aprovação da PEC 009/06 no Senado Federal, a qual visa instituir o FUNDEB, o retorno da matéria à Câmara dos Deputados e considerando:
1. que o Fundo do Ensino Fundamental – Fundef - expira no fim desse ano de 2006;

[199] www.cnte.org.br/fundef
[200] www.cnte.org.br/informa/cnteinforma

2. que a lei de regulamentação do Fundeb precisa ser aprovada ainda nesse exercício, sob pena de inviabilizar a implementação do Fundo no início de 2007, com todos os entes federados devidamente preparados para operacioná-lo;
3. que a regulamentação do Fundeb envolve interesses diversificados de estados e municípios e certamente exigirá uma ampla negociação em prazo exíguo de tempo, em função do período eleitoral que limitará o funcionamento do Congresso Nacional;
4. que o Fundeb é, atualmente, o único instrumento de política de financiamento educacional capaz de evitar um colapso no sistema de educação básica brasileiro, tendo em vista a crescente demanda das matrículas nas etapas não atendidas pelo atual fundo do ensino fundamental (educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos) e a impossibilidade da atual legislação em direcionar recursos para as mesmas;
5. que os(as) parlamentares já aprovaram o Fundeb, quase que por unanimidade, atendendo a reivindicação dos movimentos sociais, em especial da área educacional, como a CNTE, UBES, UNE, Campanha pelo Direito à Educação.
Vimos solicitar a Vossa Excelência o total empenho para a aprovação URGENTE da Proposta de Emenda Constitucional do FUNDEB, haja vista que a PEC contou com enorme consenso em sua primeira tramitação entre os/as deputados/as, como também no retorno a CCJ dessa Casa.
Certos de contar com sua posição favorável a esta reivindicação, subscrevemo-nos.
Atenciosamente,
Raquel Felau Guisoni
Presidenta, em exercício, da CNTE.

A Carta traz duas preocupações explícitas e uma implícita, que coloca em xeque tanto a aprovação quanto a implementação do Fundeb. Explicitamente, a CNTE demonstrou preocupação com o fato de a Lei do Fundef estar chegando ao fim sem que nenhuma outra fosse colocada para substituí-la. Tal imbróglio poderia deixar a educação, no caso o Ensino Fundamental, sem recurso previsto em lei. A segunda preocupação, diretamente relacionada com a primeira, é de que, para o Fundeb entrar em vigor já no ano de 2007, cobrindo a brecha deixada pela Lei do Fundef, no financiamento do Ensino Fundamental e, ainda, ampliando para outras modalidades de ensino, era necessário que a aprovação do Fundo se desse de

maneira rápida. Caso o Fundeb fosse protelado por muito tempo, faltariam as condições objetivas para que sua regulamentação fosse feita de maneira que Estados e municípios pudessem se preparar para pô-lo em prática.

Implicitamente, a preocupação da CNTE é com a paralisação das atividades legislativas, devido à proximidade das eleições. Ora, entre julho e setembro de 2006, a maioria esmagadora dos deputados federais estava em atividades eleitorais, seja almejando a renovação do mandato, seja pleiteando um outro cargo. Da mesma forma, no mínimo, um terço do Senado estava passando pela mesma situação. Entre a atividade legislativa e a caça aos votos, os nobres representantes do povo, como se constatou mais adiante, optaram pela busca de manutenção do mandato.

Somado a isso, tem ainda o fato de o presidente Lula tentar a reeleição e as disputas para governador em todos os estados brasileiros. A eleição de 2006 ficou polarizada entre o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e o PT (Partido dos Trabalhadores), e a aprovação do Fundeb daria um empurrão no discurso do Partido dos Trabalhadores. Assim, ficava cada vez mais evidente a influência no processo eleitoral, numa votação de tamanha importância. O Fundeb, claro, era também uma disputa eleitoral, tanto por parte dos aliados do governo federal que, impreterivelmente, sairia como o grande articulador da proposta, como por resistência da oposição, que não queria propiciar tamanha vantagem ao adversário em um momento tão acirrado eleitoralmente.

De resto, todos estavam envolvidos, direta ou indiretamente, no processo eleitoral, tanto como candidato quanto como militantes e apoiadores de um ou de outro candidato. Prova disso é que a professora Juçara Dutra Vieira pediu afastamento temporário da presidência da CNTE para se candidatar na chapa que disputou a senatoria pelo PT do Rio Grande do Sul[201]. Assim, a CNTE tinha razão em se preocupar com a possibilidade de que o processo eleitoral pudesse atrapalhar, como de fato atrasou, a aprovação do Fundeb.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi o movimento da sociedade civil que mais pode sintetizar a ação participativa na discussão, na intervenção e na celebração do resultado do FUNDEB. Todas as notícias da PEC, as mobilizações da sociedade civil e dos parlamentares, as reivindicações por alterações da Emenda, as propostas de alterações que

foram derrotadas e, claro, as celebrações pelos resultados na Câmara e no Senado favoráveis à medida podiam ser acompanhadas pelo site da Campanha[202].

Desde os primeiros momentos em que a Proposta de Emenda Constitucional foi enviada ao Congresso pelo governo, que a Campanha reclamava a necessidade de alterar a proposta inicial. Para isso, foi criada uma ação designada "*FUNDEB PRA VALER! Direito à educação começa no berço e é pra toda vida*". A principal reivindicação da ação era a inclusão das creches na proposta de criação do Fundo. Segundo os movimentos sociais ligados à Campanha, a proposta inicial do governo apresentava graves limitações à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, pois, logo de início, excluía as creches.

> A proposta do Governo inclui no Fundeb apenas parte da Educação Infantil (atendimento em pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade), deixando de fora os 13 milhões de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 3 anos. Isso é muito ruim porque: 88,3% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos de idade não freqüentam creches pela falta de oferta; estudos científicos já comprovaram que o atendimento adequado nessa idade é fundamental para a formação da cidadania, da inteligência e das capacidades de aprendizagem que acompanharão a criança por toda a vida; fere o conceito de Educação Básica, excluindo aquela que seria parte de sua primeira etapa, com impacto altamente negativo na vida de milhões de crianças e de mulheres trabalhadoras, sobretudo de baixa renda (www.campanhaeducacao.org.br/fundebpravaler Acessado em 20 de janeiro de 2007).

Várias atividades foram realizadas pelas entidades filiadas à Campanha para exigir a inclusão das creches no Fundo. No Boletim da Campanha, chamado *Fique Por Dentro*[203], de 15 de setembro de 2005, é apresentado um resumo das atividades realizadas para esse fim. Três manchetes chamam bastante à atenção: 1. *Fundeb pra Valer: "carrinhata" e chocalhaço pressionaram parlamentares em Brasília; 2. Crianças cearenses fazem manifestação colorida e animada pelas creches no Fundeb* e; 3. *Fraldas Pintadas: protesto também na Câmara Municipal de Ribeirão Preto*.

---

[201] Juçara Dutra Vieira, filiada ao PT, foi candidata à primeira suplência na chapa de Miguel Rosseto ao Senado. Com o seu licenciamento da presidência da CNTE, assumiu interinamente a professora Raquel Felau Guisoni.
[202] www.campanhaeducacao.org.br
[203] Disponível em http://www.campanhaeducacao.org.br/boletim. Acessado em 21 de janeiro de 2007.

O Boletim *Fique Por Dentro,* de 05 de dezembro de 2005, traz o resultado da mobilização, com a seguinte manchete: "*Creches são incluídas no Fundeb*".

> O movimento "Fundeb pra Valer!" conseguiu uma importante vitória na tramitação da PEC do Fundeb. O atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos foi incluído no relatório da Comissão Especial que analisa a criação do novo fundo. A inclusão aconteceu depois de várias negociações entre os parlamentares da Comissão e os ministérios da Fazenda, do Planejamento e da Educação, além de muita pressão da sociedade civil.

Conquistado o objetivo principal do movimento, a Campanha seguiu a mobilização pelo que ela considerava aperfeiçoamento e pela aprovação do Fundeb durante quase todo o ano de 2006, enfrentando, inclusive, o intervalo do calendário eleitoral. E foi justamente com o processo eleitoral em curso que a mobilização quase vê todo o seu esforço se perder. O Congresso Nacional, na tentativa de acelerar a aprovação dos itens referentes ao salário-educação, de modo a liberar imediatamente os recursos desse mecanismo, resolveu promulgar instantaneamente o Fundo com as partes aprovadas pela Câmara e pelo Senado, sendo que o restante dos pontos que necessitavam de nova discussão deveria ser reenviado à Câmara como uma nova PEC.

Segundo Daniel Cara, coordenador da Campanha, rapidamente o movimento conseguiu mobilizar a bancada de apoio na câmara para evitar que o Fundo fosse recortado, já que tal atitude "*pode significar graves prejuízos aos avanços obtidos na atual proposta, o que poderia colocar em risco a aprovação dos pontos mais substantivos e importantes do Fundeb, como a antecipação da contribuição de 10% da União ao Fundo do quarto para o terceiro ano de sua vigência*" (Carta Aberta aos Presidentes do Congresso e da Câmara Federal da Campanha Nacional pelos Direitos à educação, assinada por Daniel Cara, 2006[204]).

Passado o susto da pressa, a eleição toma conta de acalmar as iniciativas. Depois do segundo turno da eleição presidencial, os olhares do movimento voltam-se novamente para o Congresso e para a pauta de aprovação da PEC que acontece, finalmente, em 06 de dezembro de 2006.

[204] Disponível no site da campanha, já citado.

No mesmo dia da aprovação da PEC, a Campanha lança uma *Nota à Sociedade Brasileira,* intitulada *Aprovação do Fundeb: um passo decisivo*, considerando aquela data como o marco histórico de um importante passo do Brasil rumo à consagração do direito humano à educação básica a todos os brasileiros e brasileiras e exaltando a lei como *o grande momento de participação democrática no Brasil*.

Já no dia posterior à euforia, em 7 de dezembro de 2006, a Campanha vem com um POSICIONAMENTO PÚBLICO que, ao mesmo tempo em que repete os elogios da nota anterior, exige a continuação do processo de participação na regulamentação da Emenda recém-aprovada, como se pode ver abaixo:

REGULAMENTAÇÃO DO FUNDEB: o processo democrático como consagração dos direitos educacionais

*O movimento "**Fundeb pra Valer!"**, liderado pela **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, entende como fundamental a tramitação e aprovação no Congresso Nacional da **PEC 536/97,** que cria o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**.*

Durante todo o rito legislativo, o movimento "Fundeb pra Valer!" protagonizou inúmeras ações de pressão pública, proposição de emendas e estabelecimento de diálogo, que resultaram no aperfeiçoamento significativo e contínuo do texto da referida PEC. Na história da democracia brasileira, poucas leis foram elaboradas sob o prisma de um debate público tão expressivo, marcado por um intenso processo de negociação entre a Sociedade Civil e o Estado.

Os avanços obtidos por essa vigorosa experiência democrática são inúmeros. Em especial, a inclusão das creches na cobertura de financiamento do Fundeb, a definição de um percentual mínimo para contribuição da União, a aceleração do tempo de investimento de recursos federais ao fundo - de cinco para quatro anos -, além da determinação de um piso salarial profissional nacional para o magistério, a ser regulamentado em lei específica.

*Devido aos resultados positivos advindos do processo democrático de elaboração e discussão do texto da PEC do Fundeb, **o movimento "Fundeb pra Valer!" considera imprescindível que a lei de regulamentação seja resultado de ampla discussão no Congresso Nacional**, o que fortalece a perspectiva de continuação da incidência da sociedade civil no*

processo de criação do novo fundo, sobretudo no momento em que será definida a forma como este será operacionalizado. Além disso, é preciso que o texto da lei de regulamentação:

1. Considere a essencialidade do investimento na ampliação das redes educacionais públicas, levando em conta as etapas e modalidades onde há demanda;

2. Estabeleça que as ponderações (fatores de diferenciação) quanto ao valor por aluno/ano por etapa e modalidade da educação básica – a que se refere o Art. 60, letra a), do inciso III, do ADCT – sejam estabelecidas levando em consideração a estimativa do custo real da respectiva etapa e modalidade;

3. Crie um mecanismo gradual de absorção dos atendimentos realizados por creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura, considerando a necessidade de se financiarem estes estabelecimentos por um tempo determinado, permitindo a criação de políticas de transferências de matrículas para creches públicas;

4. determine mecanismos efetivos de controle social, especialmente no tocante aos conselhos de implementação do Fundeb, tanto na esfera municipal, como na esfera federal.

Reforçamos que a experiência de elaboração do texto da PEC do Fundeb é uma prova de que o processo democrático é a melhor forma para o aperfeiçoamento de uma lei. Acreditamos na essencialidade do estabelecimento de um canal efetivo de participação para a construção de uma regulamentação capaz de consagrar as conquistas obtidas a partir do texto da PEC.

Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Com relação à perspectiva de uma ampla discussão no Congresso Nacional, a própria Campanha, posteriormente, admitiu que não havia tempo de ser realizada da maneira como era idealizada por ela, pois *os nós existentes tinham de ser desatados em pouco tempo*, ao risco de que, se a regulamentação do Fundeb não fosse aprovada até o fim do ano de 2006, o aporte de recursos previsto na PEC poderia se perder[205]. O risco se transforma em pesadelo

205 Para se ter dimensão da contradição existente no governo Lula, segundo reportagem do Congresso em Foco, de 20 de dezembro de 2006, à medida que os movimentos iam aderindo à tese do Ministério da Educação da edição de uma MP, como forma de regulamentar o FUNDEB, possibilitando sua implementação já em 2007, apressando assim o repasse de verbas para os estados e municípios, o Ministério da Fazenda exigia que a regulamentação ocorresse por meio de Projeto de Lei, como queriam os movimentos organizados que viam no PL a possibilidade de discussão e intervenção maior. O motivo do Ministério da azenda, porém, era somente o de adiar o repasse dos recursos. (www.congressoemfoco.com.br acessado em 21 de janeiro de 2007).

ao se somar o fato de que o Fundef, que mantinha a sustentabilidade do Ensino Fundamental, deixaria de valer em 2006. Dessa forma, houve um acerto para que o governo regulamentasse o Fundeb por Medida provisória.

No dia 28 de dezembro de 2006, segundo notícias do Portal do MEC, no salão de audiências do Palácio do Planalto, o presidente Lula, com a presença do presidente do Congresso, senador Renan Calheiros, do ministro da Educação, Fernando Haddad, do secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas, da ministra Dilma Roussef, da Casa Civil, do ministro Tarso Genro, da Articulação Institucional, além de senadores, deputados, dirigentes do MEC, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assessores e muitos jornalistas, assina a medida provisória que regulamenta o FUNDEB, em clima de euforia, compartilhada por todos os presentes (www.mec.gov.br/fundeb).

No entanto, no mesmo dia da solenidade acima, Jonas Valente, da Agência Carta Maior, escreve para o site do órgão: *Regulamentação por medida provisória evita questões polêmicas*. Assim, a regulamentação apressada por conta de prazos a cumprir adiou a tomada de algumas decisões.

ii. O Fundo e sua regulamentação

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) substituirá o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que financiava apenas o Ensino Fundamental. Segundo o Ministério da Educação, o Fundo, que começa a se tornar realidade, tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Contrariamente ao FUNDEF, que atendia somente aos alunos do Ensino Fundamental, o FUNDEB atenderá a todos os alunos da Educação Básica, incluindo creche escolar (0 a 3 anos), passando pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, chegando até o Ensino Médio. O FUNDEB abrange, ainda, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena e Quilombola.

De acordo com a lei aprovada, o **FUNDEB** terá vigência de 14 anos, a contar a partir do primeiro ano da sua implantação, ou seja, começa no ano de 2007 e vai até o ano de

2020. Sua implantação, porém, acontecerá de forma gradual e progressiva em três anos: 100% dos alunos do Ensino Fundamental, mais um terço dos alunos das outras etapas (Educação Infantil, Ensino Médio, educação de jovens e adultos e educação indígena) no primeiro ano, dois terços, no segundo ano, e três terços (100%), a partir do terceiro ano.

Um dos objetivos do FUNDEB é universalizar o atendimento na educação básica, a partir da redistribuição eqüitativa de recursos entre o estado e seus municípios. Será estabelecido um valor mínimo por aluno, com valores diferenciados por etapa e modalidade de ensino da educação básica de todo o País.

Uma das principais mudanças do FUNDEB, em relação ao FUNDEF, é a fonte de recursos. Hoje o FUNDEF é composto por 15% dos principais impostos e transferências dos estados e municípios: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações (IPIexp) e a desoneração das exportações prevista na Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

O FUNDEB prevê a manutenção das fontes que alimentam o FUNDEF, porém com alíquota maior (20%), e ainda acrescenta novas fontes: o Imposto de Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto de Transmissão de Causa Mortis e Doações (ITCMD), Cota Parte Municipal do Imposto Territorial Rural (ITR). Os impostos próprios dos municípios, no entanto, continuam fora do fundo (IPTU, ISS e ITBI).

Quanto à subvinculação de recursos destinada à valorização do magistério, permanece como no FUNDEF, em que, no mínimo, 60% dos recursos constituintes do fundo deverão ser aplicados na remuneração do magistério.

No primeiro ano de vigência do FUNDEB, o aporte da União, já reservado no orçamento de 2007, será de R$ 2 bilhões; os recursos de impostos municipais e estaduais aumentam de 15% para 16,66% - os impostos que fazem parte do FUNDEF, mais 6,66% dos novos impostos; serão atendidos 100% dos alunos do Ensino Fundamental e um terço dos alunos excluídos do FUNDEF (Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). Estima-se que o FUNDEB movimentará, no primeiro ano, R$ 43,1 bilhões (41, 1 bilhões de Estados e municípios e 2 bilhões da União).

No segundo ano, o aporte da União previsto é de R$ 3 bilhões; os recursos de impostos municipais e estaduais aumentam para 18,33% e 13,33% (novos impostos); serão

atendidos 100% dos alunos do Ensino Fundamental e dois terços dos alunos das outras etapas de ensino. Estima-se que o FUNDEB movimentará R$ 48,9 bilhões no segundo ano (R$ 45,9 bilhões de estados e municípios mais os três bilhões de reais da União).

No terceiro ano, o aporte da União deverá ser de R$ 4,5 bilhões; os recursos de impostos municipais e estaduais aumentam para 20% (todos os impostos); serão atendidos 100% dos alunos do Ensino Fundamental e 100% dos alunos das outras etapas. Calcula-se que o FUNDEB movimentará R$ 55,2 bilhões no terceiro ano, somados a parte dos estados e municípios mais a parte da União.

A partir do quarto ano, o aporte da União está previsto para ser de 10% da contribuição dos estados e municípios (cerca de R$ 5,1 bilhões); os recursos de impostos municipais e estaduais são fixados em 20%; 100% dos alunos da educação básica serão atendidos. A parcela de estados e municípios corresponderá a R$ 50,7 bilhões, com a previsão de que o FUNDEB movimentará R$ 55,8 bilhões, a partir do quarto ano de implementação.

Dessa maneira, após o quarto ano de vigência, as previsões dão conta de que serão beneficiados cerca de 48,1 milhões de estudantes da educação básica, sendo cerca de 860 mil, de creches; 4,1 milhões, de pré-escola; cerca de 34,1 milhões, do Ensino Fundamental, e cerca de 9 milhões, do Ensino Médio.

Quadro XV: Recursos previstos para o FUNDEB, oriundos dos Estados, Municípios e da União, e o percentual de alunos beneficiados por modalidade de ensino/ano

Escala de implantação do FUNDEB	Recursos previstos (R$ bilhões, em valores de 2006)			Percentual de alunos considerados na distribuição de recursos	
	dos estados e municípios	da União	total	Ensino Fundamental e Especial	Pré-escola, Ensino Médio e EJA
1º. Ano	41,1	2,0	43,1	100%	1/3 (33,3%)
2º. Ano	45,9	3,0	48,9	100%	2/3 (66,6%)
3º. Ano	50,7	4,5	55,2	100%	3/3 (100%)
do 4º. ao 14º. Ano	50,7	5,1	55,8	100%	100%

Fonte: MEC

A regulamentação do Fundo, como já foi dito anteriormente, deu-se por Medida Provisória, detalhando as regras para a transferência, a gestão e o controle dos recursos, mas protelando algumas questões polêmicas.

Pontos principais já definidos pela MP:

1. Foi mantido como principal critério de distribuição dos recursos o número de matrículas registrado no censo escolar;
2.Foi instituído parâmetro de coeficientes entre 0,7 (zero vírgula sete) e 1,3 (um vírgula três), dentro do qual, terá que ser feita a divisão dos recursos do Fundo. Tendo como base o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, que representará 1 (UM), a regra significa que nenhum dos demais níveis de ensino receberá no máximo 30% a mais do que o Ensino Fundamental e, no mínimo, 30% a menos;
3. Foi determinado o controle social sobre os recursos. A MP prevê a criação de conselhos nos três âmbitos da Federação, compostos por governos, trabalhadores, pais e estudantes, com a responsabilidade de fiscalizar a aplicação dos recursos do FUNDEB e o censo escolar estadual ou local. Os conselhos também devem participar da elaboração das propostas orçamentárias anuais de cada ente federado. Um dos papéis dessas instâncias será evitar desvios na informação sobre as matrículas de cada estado ou município;
4. Foi instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Junta de Acompanhamento dos Fundos, com o fim de especificar anualmente as ponderações aplicáveis à distribuição proporcional dos recursos, com a seguinte composição: I - um representante do Ministério da Educação, que a presidirá; II - um representante do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação - CONSED; e III - um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

Os pontos que, até a escrita deste texto, ainda estão para ser decididos são:

1. A determinação dos coeficientes para divisão dos recursos. Quanto equivalerá cada aluno, em cada um dos níveis de ensino atendidos, será determinado pela Junta de

Acompanhamento do FUNDEB. A previsão de prazo para que isso seja definido é até o final do mês de Janeiro de 2007. Assim, a disputa será feita dentro dessa junta, formada por representantes dos secretários estaduais e municipais de educação, tendo o MEC como mediador. A briga deverá ser entre estados e municípios para aumentar o coeficiente de recursos referentes à parte de alunos que eles atendem;

2. A decisão de que, se o pagamento dos aposentados da educação nos Estados e municípios poderá ser feita com os recursos do FUNDEB. Da mesma forma que o FUNDEF, não determinou nenhuma regra sobre isso, deixando essa função para a interpretação dos Tribunais de Contas dos Estados, a regulamentação do FUNDEB, atendendo à reivindicação dos Estados, não ousou mexer com esse problema. Segundo o Ministro Haddad, o MEC pretende propor ao Congresso a proibição, mas com um prazo de cinco a 10 anos para que Estados e municípios se adaptem (Jornal Estado de São Paulo, 28/12/2007);

3. A determinação do piso salarial nacional para os professores que atuam na educação básica. A proposta do MEC é o encaminhamento de um projeto de lei ao Congresso Nacional para deliberar sobre esse assunto.

iii. Perspectivas de atendimento das demandas da educação básica e, em particular, do Ensino Médio com o FUNDEB.

Depois de apresentar a mobilização da sociedade civil, em prol da aprovação do Fundo da Educação Básica e de alguns elementos constituintes dele, cabe agora uma reflexão sobre a contribuição de que o FUNDEB, bem como todo o processo que levou a ele, pode beneficiar a qualidade na educação. A primeira questão é exatamente a validade ou não de um fundo específico para a educação.

Logo após a aprovação da PEC do Fundeb no senado, Nicholas Davies, professor da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense, escreveu um artigo para a revista Educação e Sociedade, com o objetivo de examinar "*alguns aspectos básicos do financiamento da educação estatal no Brasil, focalizando especialmente a política de fundos"* apresentada pelos governos federais nos últimos dez anos (DAVIES, 2006, p. 754).

Para o autor, o debate sobre a validade de fundos precisa atentar para o fato de a vinculação de impostos configurar, em si mesmo, um fundo. É um fundo, embora sem este nome, porque reserva constitucionalmente parte dos impostos para a educação. "*Ora, é pouco provável que haja discordância no campo educacional sobre a importância e validade da vinculação*" (p. 755), defende ele. O que acontece é que a referência de fundos que se tem é o FUNDEF que, ao estipular uma cesta de impostos exclusivos para uma modalidade de ensino, deixou sem financiamento, ou com financiamento precário, outras modalidades.

Dessa forma, mesmo sem se colocar totalmente contra a idéia do fundo formal[206] para algum setor da educação, o autor pondera que um grande risco é de eles agravarem a fragmentação da educação escolar, ao privilegiar um nível de ensino em detrimento de outros níveis. Para Davies, "*a educação não pode ser pensada em pedaços, como se uma parte (a graduação ou a pós-graduação, por exemplo) pudesse funcionar bem sem as outras (a educação básica, por exemplo). Só uma perspectiva de totalidade, abrangendo desde a creche até a pós-graduação, pode enfrentar alguns dos problemas básicos da educação"* (2006, p. 755).

Concordando com o autor, vale ressaltar que a corrida pelo Ensino Médio se deu depois de um investimento do FUNDEF no Ensino Fundamental. Tal corrida encontrou essa modalidade de ensino totalmente despreparada para receber a demanda. A forma encontrada para agregar novos alunos à estrutura do Ensino Médio foram a precarização e a improvisação, como acentuado antes. Com a mesma idéia de Fundo formal, no que pesa que esse engloba desde a creche escolar até o Ensino Médio, a previsão é de que aumente a dificuldade de recursos no já cambaleante Ensino Superior. Pode-se prever que o ensino superior público deverá sofrer, medidas as proporções, o que o Ensino Médio passou e ainda passa.

Outro sério problema dos fundos é que eles não se baseiam nas necessidades de uma educação de qualidade, mas sim, num "*percentual fixo e inflexível dos impostos, que é tido pelas autoridades como limite máximo, e não mínimo, como prevê a vinculação para a educação*" (idem, ibidem). Assim, a referência de investimento passa a ser o percentual determinado sem considerar se isso é suficiente para atender às necessidades educacionais da

[206] Para Davies (2006), entende-se como fundo formal uma reserva de impostos, formalmente definido como tal e vinculado a uma parte do sistema educacional, como o FUNDEF (vinculado ao Ensino Fundamental regular), o

população. E mais: "*no âmbito federal, a proporção deles na receita global vem caindo em favor das contribuições (o CPMF é o exemplo mais recente), as quais não entram na base de cálculo dos recursos federais vinculados à MDE* [Manutenção e Desenvolvimento do Ensino] *e tampouco são transferidas aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios"* (idem, ibidem). Somado a tudo isso, ainda tem o descumprimento da lei dos fundos por parte do governo federal e dos governos estaduais e municipais, como por exemplo, o que o MEC fez, desde 1998, ao estipular um custo/aluno abaixo do que determina a lei, ou como fez o governo de São Paulo (em 2001), ao incluir os profissionais inativos na conta dos 60% destinados aos profissionais da educação, em efetivo exercício do magistério, ou, ainda, as diversas irregularidades apuradas pela CPI do FUNDEF, na Assembléia Legislativa do Ceará, indo desde desvios de recursos, notas fiscais frias e cursos de capacitação e formação de professores que nunca existiram. É bom lembrar que, em todos os casos citados, nenhuma responsabilidade foi punida, seja por causa de brechas encontradas na lei, seja por causa da lentidão judicial..

Outro grande problema é que a repartição dos recursos do fundo, como está previsto no FUNDEB, e como era também no FUNDEF, pode acirrar o corporativismo dos que trabalham na educação ao determinar a remuneração para os profissionais do magistério da educação básica, deixando de fora os demais trabalhadores da educação. Assim como um hospital não é feito só por médicas (o) e enfermeiras (o), uma escola não se limita às professoras e aos professores. Funcionários, em suas diversas funções (limpeza, cantina, laboratórios, biblioteca, secretaria, almoxarifado, vigilância e portaria), devem ser valorizados com salários condizentes e capacitações que, para além dos discursos vazios, reforcem a idéia de que, principalmente em um ambiente escolar, todos são educadores. A valorização da educação deve se dar com a valorização de todos os seus profissionais, e não, estabelecendo subdivisões que podem, na melhor das hipóteses, gerar hierarquização de funções, deseducando, na prática cotidiana, a lição de que não devemos separar a sociedade em uma classe que pensa e a outra que executa.

A segunda questão é com relação à mobilização.

FUNDEB (destinando à educação básica) ou, ainda, o Fundo do Ensino Superior, previsto no anteprojeto da reforma do ensino superior, proposto pelo governo federal, em dezembro de 2004.

É fato que a mobilização de uma parte interessada e bem informada da sociedade civil ligada à educação foi crucial para que o FUNDEB ultrapassasse a primeira emenda apresentada pelo MEC, melhorando-a substancialmente. Essa mobilização conseguiu incluir as creches, aumentar um pouco as previsões de repasses do governo federal, diminuir o tempo de transição da implementação de quatro, para três anos e aumentar de dez, para catorze anos, a sua existência.

Entretanto, por que essa ampla mobilização não se deu anteriormente para forçar o governo federal - seja no período FHC ou no período Lula - a cumprir a lei que estabelece um custo aluno/maior? Por que também não teve força suficiente para pressionar o governo Lula, logo no início de seu mandato, a enviar a proposta do FUNDEB ao Congresso Nacional?

Ora, o FUNDEB é uma reivindicação histórica dos profissionais da educação. O próprio Partido dos Trabalhadores (PT), que tem sua história ligada aos movimentos reivindicatórios, apresentou uma proposta de emenda constitucional em 1999 para instituir o FUNDEB[207]. Nada mais apropriado do que aproveitar o cacife eleitoral do governo eleito para efetuar as mudanças prioritárias na educação logo no início de 2003. Infelizmente, as reformas feitas foram a previdenciária e a trabalhista, que tiram direitos sociais conquistados em momento de ascenso de setores progressistas e organizados da sociedade. Diante disso, o que se viu não foi nenhuma mobilização, mas a letargia de vários setores, antes, organizados, e agora, paralisados diante da figura do governo de esquerda. O Executivo levou a proposta ao Congresso no momento em que bem quis. E o momento, segundo Davies (2006), foi aquele em que o governo se viu acuado com as denúncias do mensalão e já ecoavam pelo Congresso e pela mídia (apesar de nenhum respaldo na maioria da população) a incômoda palavra do impeachment do presidente. A proposta da PEC do FUNDEB, em 2005, não parece ter sido porque o governo estava seriamente preocupado em *revolucionar* a educação, mas porque necessitava "*melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política*" (p. 760). Dessa forma, a agenda política, não só do legislativo, mas também dos movimentos sociais, com raríssimas e gratas exceções (como o MST), ficou quase que totalmente nas mãos do Executivo.

[207] PEC 112/99 disponível em www.pt.org.br

O descumprimento da lei do FUNDEF, com relação ao custo/aluno, reforça a idéia anterior. Essa irregularidade, segundo dados do próprio MEC (DAVIES, 2006), significou que o governo federal deixou de contribuir com mais de R$ 12,7 bilhões entre os anos 1998 a 2002. Para o período do governo Lula, a previsão é de que a dívida com a educação some R$ 30 bilhões até o final de 2006. A "*complementação deveria ter sido em torno de R$ 5 bilhões só em 2004, não de R$ 485 milhões, se o governo tivesse calculado o valor mínimo conforme manda a Lei n. 9.424*" (p. 757). A mobilização que se mostrou eficaz e encontrou terreno fértil para ganhar força e impor algumas conquistas não conseguiu perseguir nem no governo Lula que, em tese, é mais próximo dos movimentos reivindicatórios, que a lei fosse cumprida.

Diante disso, não deixa de ser temeroso que alguns aspectos dessa lei possam ficar somente no papel, como a contribuição maior da União para o fundo, e o movimento social, que contribuiu para a sua aprovação, continue a fiar o governo com a espera paciente devido à história do PT e de seu líder presidente.

É preciso convir que, caso "*o governo pretendesse fazer uma complementação federal significativa para a educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, poderia tê-la feito para o FUNDEF desde 2003, porém não o fez, sendo tal complementação, além de muito aquém da prevista na lei do FUNDEF (n. 9.424), decrescente em termos reais e percentuais e correspondentes, em 2006, a cerca de 1% (R$ 313 milhões) da previsão da receita nacional do FUNDEF (R$ 35 bilhões)*" (idem, ibidem). Lembrando que o próprio PT, em 1999, denunciava e apelava com uma Representação junto ao Ministério Público Federal, exigindo que o Presidente da República, na época, Fernando Henrique, fosse responsabilizado juridicamente por descumprimento sistemático da Lei do FUNDEF. Segundo a bancada petista da época, "*o não cumprimento da Lei do FUNDEF atinge 20 milhões de crianças que freqüentam escolas localizadas nos quinze estados mais pobres da Federação*" (LIMA, 1999). O tempo passa, e o governo do PT, mais aliados, mantém a mesma posição que outrora condenava. Mais uma vez, o grande movimento da sociedade civil, que foi competente para impor mudanças significativas na PEC do FUNDEB, não conseguiu fazer nenhum eco capaz de pressionar o governo e seu partido a cumprirem com as próprias propostas. A mobilização se perdeu em algum momento entre a burocratização e o atrelamento dos sindicatos, das entidades representativas (como a CUT e a CNTE) e do Partido dos Trabalhadores, incapazes de resolverem o dilema shakesperiano de-ser-governo ou de-não-ser-governo.

Uma terceira questão é com relação aos recursos novos para compor o FUNDEB que, como foi aprovado e até agora regulamentado, traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos, que já são constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na educação básica. Isso significa que uns governos ganharão, mas outros perderão na mesma proporção, sobretudo quando não houver complementação federal, que será o único recurso novo para o sistema educacional.

A complementação federal prevista para o ano de 2007 é de dois bilhões de reais, devendo chegar até 10% (dez por cento) do total aplicado por estados e municípios a partir de 2010, o que pode equivaler a 5,1 bilhões de reais. Apesar da cifra grandiosa, esses valores são muito poucos porque correspondem ao que o governo federal tira da educação com a DRU, que desvincula 20% dos impostos destinados à educação. A DRU estará em vigor até 2007 e, prevê o autor, pode ser prorrogada indefinidamente, como feito por vários governos desde 1994, quando essa desvinculação foi criada com o nome de Fundo Social de Emergência, e transformada depois em Fundo de Estabilização Fiscal (DAVIES, 2006).

Quando se considera que a média anual de complementação para o FUNDEF, de 1998 até 2005, não passou de R$ 500 milhões, os novos valores do governo federal ainda são aparentemente generosos. Entretanto, como mostra Davies, se o governo tivesse cumprido a lei do FUNDEF, a complementação teria sido de vários bilhões anuais, como denunciado pelo Tribunal de Contas da União, por parlamentares e entidades sindicais e governamentais, outrora críticas do governo FHC. Dessa maneira, mesmo os R$ 4,5 bilhões previstos de complementação para o terceiro ano do FUNDEB estão aquém do devido legalmente, se o fundo fosse apenas do Ensino Fundamental. "*Ora, como o FUNDEB abrange toda a educação básica, não apenas o ensino fundamental, os R$ 4,5 bilhões não são tão significativos assim*" (p. 765). Em termos absolutos, principalmente, nos três primeiros anos de implementação do fundo da educação básica, o governo federal está contribuindo menos do que deveria ter contribuído somente para o fundo do Ensino Fundamental. Como alerta Davies, "*os valores previstos para os primeiros quatro anos não são significativos em termos nacionais e da capacidade financeira da União. No primeiro ano, por exemplo, a complementação de R$ 2 bilhões representará bem menos de 5% da receita total do FUNDEB, sendo os 95% restantes contribuições dos estados e municípios. Mesmo no quarto ano, a previsão de no mínimo 10%*

do FUNDEB continuará sendo muito pouco, tendo em vista a maior participação do governo federal na receita tributária nacional" (2006, p. 765).

A gradualidade de implementação do fundo – seja na contabilidade dos alunos que vão fazer parte dele (1/3 por ano), seja da participação financeira da União (que começa com 2%) – contribui para aumentar o déficit, principalmente, do Ensino Médio. Numa situação em que a União já tem uma dívida astronômica com o FUNDEF, admitida até pelo próprio governo, a protelação dos recursos para o novo fundo não é coerente. Imaginemos uma situação de extrema penúria por que passa uma modalidade de ensino e, depois de quatro anos, do governo que defende a bandeira da educação (em tese), aprova-se uma lei em que se exigem mais quatro anos para começar a pagar uma pequena parte do que lhe é devido. Fazer festa para uma proposta assim, mesmo considerando seus avanços, parece muito precipitado. Talvez, manter a guarda levantada e preparar os embates que virão para que essa lei não se transforme em mais uma que não sai do papel seja a postura mais adequada.

Por fim, a falta de mais dinheiro novo para a educação pode comprometer a chamada valorização dos profissionais do magistério. Na avaliação de Davies (2006, p. 766), é um equívoco

> supor que a destinação de 60% para remunerar profissionais do magistério resultará necessariamente em sua "valorização", entendendo por isso a melhoria salarial. É um equívoco por várias razões. Uma é que o FUNDEB não representará a totalidade dos recursos vinculados à educação, pois deixará de fora as seguintes receitas: (a) o salário-educação, (b) 25% (ou um percentual maior, se previsto como mínimo na Lei Orgânica) dos impostos municipais próprios (IPTU, ISS, ITBI) e do imposto de renda (IR) dos servidores municipais, bem como 25% (ou um percentual maior, se previsto como mínimo na Constituição Estadual) do IR dos servidores estaduais, (c) 5% dos impostos do FUNDEB que não entram na sua formação (ou a diferença entre os 20% dos impostos do FUNDEB e o percentual mínimo fixado pela Lei Orgânica ou a Constituição Estadual, como é o caso de São Paulo, Rio Grande do Sul e outros). Assim, ***o percentual mínimo de 60% não será significativo, porque não é baseado na totalidade dos recursos da educação*** (grifos nossos).

Dessa maneira, não há nenhuma garantia de que isso ocorra. A experiência do FUNDEF demonstrou que os 60% (sessenta por cento) da receita do Fundo não resultaram em

melhoria salarial, a ponto de se considerar os trabalhadores em educação valorizados. Pelo contrário, qualquer reivindicação salarial caía na armadilha dos 60% (sessenta por cento) do FUNDEF, considerados pelos gestores, principalmente prefeitos e secretários municipais, o limite máximo possível de gasto, o que nunca foi verdade. Na disputa entre os interesses dos trabalhadores na educação e os governos municipais, prevaleceram os 60% (sessenta por cento) como o máximo possível para o pagamento dos professores, e não, como o mínimo necessário.

CONSIDERAÇÕES

Após percorrer em estudo a Reforma do Ensino Médio em seus principais aspectos – o objetivo apresentado pelo discurso oficial, que tenta sua legitimação via transformações no mundo do trabalho, ao incorporar as novas tecnologias; a precária mobilização na sociedade e a contundente propaganda para produzir um falso consenso; sua implementação nas escolas de Ensino Médio do interior cearense, discutindo como foi recebida pelas escolas (principalmente, por professores e diretores) e as condições reais para que ela viesse a ser executada, nas quatro principais vertentes (currículo, gestão, expansão e financiamento) – seguem agora algumas considerações, para demarcar a posição final do autor (porque esta pesquisa acaba aqui), porém não definitiva (porque as pesquisas continuam).

Pode-se afirmar, com base nos resultados extraídos da pesquisa, que a Reforma do Ensino Médio, intitulada "*Novo Ensino Médio*", imposta pelo Ministério da Educação, a partir da interpretação da LDB n° 9394/96, que gerou as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, propostos pelo MEC, não contribuiu para a melhoria da escola pública de Ensino Médio do interior cearense tendo, inclusive, em alguns casos, aprofundado seus históricos problemas.

Em sua vertente curricular, a Reforma esbarrou na ausência de capacitação e na sobrecarga horária dos professores, gerando, desde o desconhecimento dos instrumentos reformistas, até a falta de condições para sua utilização em sala de aula, nos raros casos em que os docentes tiveram acesso aos instrumentos. Somado a isso, a carência de material (desde os mais elementares, como giz e lousa, até o livro didático e os equipamentos de informática), indispensável para a viabilidade da Reforma, apressou o desânimo de parte considerável dos professores.

A TV Escola, por exemplo, que tinha a pretensão de dar uma unidade nacional à Reforma, pouco foi utilizada por causa da dificuldade de acesso do sinal e pela falta de tempo dos professores, já mencionada acima, de acompanhar sua programação nos locais onde o sinal era possível.

As aventuras da semestralidade e da avaliação diagnóstica, que vieram junto com a Reforma para a região do Maciço, mesmo não sendo pressuposto nacional dela, contribuíram

ainda mais para inviabilizar qualquer avanço na qualidade do ensino, deixando algumas seqüelas (uma das mais graves e que pode perdurar por vários anos: alunos que completaram os três anos do Ensino Médio, mas devem disciplinas em todos os semestres cursados, e outros aprovados automaticamente sem que tivessem adquirido os conhecimentos relativos ao curso).

Para a vertente gestão democrática, preceito fundamental da Reforma, pode-se dizer que ela apenas engatinha.

A eleição para diretores das escolas sofreu um grande revés por causa das denúncias de abuso do poder político e econômico cometido por alguns candidatos e seus aliados (reproduzindo vícios da política tradicional), em todas as disputas acontecidas desde 1995. Além disso, a acentuada troca de interesses (como as denunciadas pelo professor Hamilton) entre os eleitos e os eleitores gerou situações de cumplicidade. Nesse sentido, se a escola e o sistema educacional não estiverem atentos, isso pode causar ainda mais danos à qualidade da educação.

Já a participação direta da comunidade na gestão da escola apresentou-se como algo ocasional, em momentos festivos e, muitas vezes, deslocada de sua real função (a de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e exigir a transparência da gestão) para assumir o papel do Estado no financiamento (através de rifas, de bingos, de leilões). Daí, de direito, a participação passou a um encargo (financeiro) para a comunidade. Resultado disso foi a crescente dificuldade de atrair a comunidade para o dia-a-dia da escola.

O Conselho Escolar, um importante organismo, cuja função é a de contribuir com a gerência da escola, quando muito, está presente para respaldar as decisões da direção, não cumprindo seu papel de agente ativo na administração escolar.

Diante disso, se não é correto afirmar que tudo com que a Reforma contribuiu para a gestão escolar foi inútil, pois é necessário apostar na participação como direito e como aprendizado, convém considerar a avaliação de que democracia não se faz por decreto e tampouco é provável que se construa uma cultura democrática na escola se, na sociedade, como um todo, a democracia se resume aos processos eleitorais. Em outras palavras: a escola tem dificuldade de construir outra democracia quando os sujeitos que atuam nela só conhecem a democracia representativa e delegatória. Por isso, parece *normal*, ou melhor, cômodo, esperar que o diretor determine os passos que a escola deve seguir.

A expansão, o expoente mais visível da Reforma, resultado da explosão acontecida no Ensino Fundamental e do acirramento da competitividade em busca de um emprego, aconteceu de forma desorganizada, aproveitando os espaços deixados pelo remanejamento dos alunos do Ensino Fundamental para a responsabilidade dos municípios. Essa aventura, sem critérios pedagógicos, ao mesmo tempo em que comprometeu a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental impôs aos alunos do Ensino Médio uma estrutura física que em nada tem a ver com suas expectativas e necessidades de aprendizagem.

Ela ainda foi responsável pelo fechamento de várias escolas estaduais na região, induzindo boa parte da comunidade escolar a relacionar *a perda da escola* ao projeto de Reforma do Ensino Médio.

Com a mesma aventura, os profissionais da educação, habilitados e acostumados, durante anos de trabalho, a lidar com os alunos das séries iniciais, tiveram, muitas vezes compulsoriamente e sob ameaças psicológicas, que perder seus contratos e aceitar trabalhar com as turmas que ficaram na escola (caso dos alunos de 7ª e 8ª séries e dos novos alunos, que invadiram o espaço anteriormente ocupado por crianças e pré-adolescentes).

A soma de todas essas aventuras da expansão foram professores insatisfeitos, descomprometidos com o que eles não entendem e em que não acreditam e, ainda, sem formação/capacitação para atuar no Ensino Médio. O resultado só poderia ser o distanciamento de uma educação de qualidade.

O financiamento externo, a conta-gotas e impreciso, demonstrou que a Reforma não veio como uma grande decisão de estado de construir um novo Ensino Médio.

A dependência de empréstimos externos, com um custo altíssimo para a educação e para o país (custo que não é só financeiro, mas também social, pois aumenta a dependência aos organismos internacionais) e com recursos sempre insuficientes para a demanda, vindo aos poucos e sem uma relação continuada, denota o quão ilusório foi o "*Novo Ensino Médio*".

Em nenhum momento, a garantia de condições mínimas para as escolas do Ensino Médio da região esteve na pauta de reuniões dos gestores do CREDE, da SEDUC ou do MEC. Ao contrário, os recursos foram sempre contidos, dependentes de projetos pontuais, que chegavam sempre atrasados e não vinham na quantidade esperada. De fato, o Ensino Médio começou e findou o governo FHC sem nenhum financiamento constitucional ou mesmo em lei ordinária que se apresentasse perene.

Com efeito, a Reforma não chegou com substância ao conjunto das escolas de Ensino Médio, a ponto de contribuir com uma mudança vultosa dessa modalidade de ensino. A Reforma que chegou ao Maciço (e, por alusão, a todos os cantos do país) veio nestes termos: "*Agora o ensino médio é para a vida*". Na região, essa propaganda veio através da televisão, nas repetidas campanhas publicitárias pagas pelo MEC, nas reuniões com os diretores escolares, em cursos de capacitação, como o PROGESTÃO, direcionados para os gestores escolares e municipais, e através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, transformados, na escola, em vedete da Reforma. Dessa maneira, a escola, a sociedade e, com mais atenção, os professores foram bombardeados pela idéia de um *novo* para a escola de Ensino Médio. Entretanto, a não ser pelo impacto da propaganda inicial, que gerou expectativa real de que algo concreto poderia acontecer, logo se pôde perceber que era mais uma daquelas revoluções que aparecem na educação e que nada muda.

Considerando, por último, o discurso que justifica a Reforma como uma necessidade de adaptação da escola às profundas transformações no mundo do trabalho, intentando formar mão-de-obra que atenda aos requisitos queridos pelas empresas que estão incorporando as novas tecnologias, vale reafirmar duas coisas. Primeiro, que, a partir das características sócio-econômicas obtidas através dos estudos do IPECE e do Ministério do Trabalho, a realidade estudada não condiz com esse mundo conjeturado pelo discurso da Reforma. Não existe, na região, a indústria para empregar esse trabalhador multiespecializado e flexível que porventura o Novo Ensino Médio viria formar. As tecnologias são pouco ou quase nada conhecidas, e os empregos são bem inflexíveis: estudar é atender a um pré-requisito não do novo mundo do trabalho, mas dos pequenos comércios, da agricultura de subsistência, do emprego público na prefeitura, das pequenas obras, da pescaria artesanal, da criação de pequenos animais e das olarias. Essa é a realidade da região.

Assim, por mais que seja um direito de todos os alunos do Ensino Médio, de qualquer parte do país, o acesso a todos os conteúdos e tecnologias de ensino que apontassem para uma formação geral e que, realmente, houvesse as condições reais para que esse currículo com qualidade fosse efetivado, isso não poderia se dar evidenciando, de forma enganosa, que o novo currículo levaria ao novo mundo do trabalho. Como afirma KUENZER, isso também não poderia acontecer em prejuízo de outras formações que foram sendo utilizadas para fazer a mediação entre a escola, a vida e o mundo do trabalho existente em sua realidade.

Segundo, que é necessário manter a crítica ao discurso determinista da incorporação das tecnologias na frente de produção e na sociedade capitalista, em geral, como algo natural. Por isso, tanto é falsa a visão da automação da produção capitalista contemporânea, como conseqüência absoluta dos avanços tecnológicos, principalmente, a microeletônica e a robótica, quanto não é absolutamente verdadeiro que a diminuição acentuada dos postos de trabalho se deve à automação quase completa da grande indústria. É preciso denunciar que a tecnologia não é socialmente neutra. A automação industrial (do comércio, da agricultura) não é efetivada naturalmente. Ela é produzida justamente com a intenção de reagir à crise do capitalismo contemporâneo e está a serviço da reprodução do capital. O uso das novas tecnologias, nos diversos setores da indústria, do comércio, da agricultura e nos serviços é uma reação do capitalismo em busca de elevar sua lucratividade ameaçada pela crise do modelo de acumulação taylor-fordista. Caso contrário, a automação, ao invés de gerar desemprego em massa, geraria qualidade de vida para os trabalhadores: tempo livre para o lazer, o estudo, as artes, as ciências. Não se nega que seja um processo de avanço científico também. Afirma-se que o estímulo e o uso da ciência constituem uma busca de sobrevida do capital.

Nisso, a crise atual do emprego (que alguns apontam erroneamente para o fim do trabalho) se configura, na verdade, como resultado da necessidade de a empresa capitalista reduzir custos. Tal crise, então, longe está de ser resolvida pela escola, com mais formação, com mais capacitação ou mesmo com a mudança curricular, conforme propõe a Reforma. Isso não significa dizer que os alunos do Ensino Médio (mas não só eles) não devam redobrar seus estudos para alcançar os novos postos que estão surgindo, enfrentando a concorrência pelo emprego em maior vantagem. Significa que, apesar disso, a estrutura capitalista perversa não vai garantir a inclusão de todos os jovens no restrito mundo do trabalho porque o problema não é de falta de capacitação, das habilidades e das competências dos jovens, como cinicamente afirma o texto de reforma do Ensino Médio.

Enfim, essa Reforma está concernente com as demais reformas neoliberais, que visam diminuir o papel do Estado na promoção de serviços essenciais à população (como educação, saúde e ação social), aumentando somente seu poder de controle social para que o capitalismo possa seguir se recuperando da crise iniciada nos anos 70. Vale lembrar que tais reformas foram iniciadas no Brasil por Fernando Collor de Melo, mantidas no governo tampão

de Itamar Franco e aprofundadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. O primeiro governo Lula, esperança de uma quantidade expressiva de militantes sociais e, especificamente, da educação, foi o responsável por realizar as reformas tributária (que tirou dinheiro da educação) e previdenciária (que ameaça voltar para tirar mais direitos), que os outros governos ditos conservadores não conseguiram, por resistências dos movimentos organizados, levar adiante.

Por todo o exposto, só resta creditar que a Reforma, ao invés de contribuir para alavancar a qualidade da educação, como propõe o discurso oficial, aprofunda a agonia da escola pública de Ensino Médio, sobretudo na região estudada, devido à sua implementação parcial, precária de financiamento e deslocada do contexto educacional do interior cearense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rui. *Reforma educacional brasileira* (1995 – 2000): Da transição a um modelo singular da gestão. Fortaleza, UFC, 2003 (Tese de doutorado).

ALVES, Giovanni. *Trabalho e mundialização do capital*. A nova degradação do trabalho na era da globalização. 2ª ed. Londrina, Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2001.

AMEAÇA de morte e tensão. *Diário do Nordeste* (06/12/01). Fortaleza, Cidade, 2001.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortês, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2001.

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Suplemento especial*. São Paulo, APEOESP, 1997.

APEOESP. "*FUNDEB: Luta é no Senado*". O Jornal da Apeoesp (número 269). Junho de 2006.

APEOESP. "*Vitória dos trabalhadores em educação: Senado aprova Fundeb*". Informativo eletrônico da APEOESP, Fax nº 38. 06/07/2006.

ARAÚJO, Maria Neyára de Oliveira. *A Miséria e os dias*: história social da mendicância no Ceará. São Paulo, Hucitec, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. Políticas e planos de educação no Brasil. In: *Educação:* Temas polêmicos. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

BALANDIER, Georges. *O Dédalo* – Para finalizar o século XX. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. *29ª Reunião Anual da ANPED*, CAXAMBU, pp. 110-139, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as conseqüências humanas, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Ensino Médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília, Plano Editora, 2002.

BETINA, Bernades. Falta recurso para custear Ensino Médio. *Jornal Folha de São Paulo*. 06 de novembro de 1997, São Paulo, 1997.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

BRAGA, Ruy. Da ideologia do progresso técnico à crise da sociedade do trabalho em DIAS, Edmundo Fernandes, *A ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília, Sindicato dos eletricitários, 1996.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo, AVERCAMP, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 1988.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: relatório final 1998.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, INEP, 1998.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: relatório final 1999.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, INEP, 1999.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: relatório final 2000.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, INEP, 2000.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: relatório final 2001.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, INEP, 2001.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB nº 15/98. Brasília, MEC/CNE, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Qualidade da Educação*: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2003.

BRUNO, Artur. *CPI do FUNDEF*: Vitória da Sociedade. Comissão Parlamentar de Inquérito. Fortaleza, Edições INESP, 2000.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, São Paulo, EdUNESP, 2000.

CAMPANHA Nacional Pelo Direito à Educação. Boletim Fique Por Dentro. "*Creches são incluídas no Fundeb*". 05/12/2005. Disponível em www.campanhaeducacao.org.br

CAMPANHA Nacional Pelo Direito à Educação. *Nota à Sociedade Brasileira*. Aprovação do Fundeb: um passo decisivo. 6 de dezembro de 2006. Disponível em www.campanhaeducacao.org.br

CAMPANHA Nacional Pelo Direito à Educação. *Carta Aberta aos Presidentes do Congresso e da Câmara Federal*. 09 de agosto de 2006. Disponível em www.campanhaeducacao.org.br.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Avaliação do processo de gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Rio de Janeiro, IPEA, 2000.

CASTRO, Ramón Pena. Novamente sobre a questão do trabalho. *Revista Trabalho Necessário.* Rio de Janeiro, Neddate, 2003. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario acessado em 12 de abril de 2005.

CEARÁ. *Lei n. 12.452*, de 16 de junho de 1995. Fortaleza, Diário Oficial (Ce), 1995.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Todos pela Educação de Qualidade para Todos.* Fortaleza, SEDUC, 1999 (Série: Educação Ceará 95/98).

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Descentralização da educação: a caminhada cearense*, Fortaleza, SEDUC, 1998 (Série: Educação Ceará 95/98).

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Gestão escolar: construindo uma prática coletiva*, Fortaleza, SEDUC, 1996 (Série: Educação Ceará 95/98).

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *O Diretor faz a diferença.* Fortaleza, SEDUC, 1995 (Série: Educação Ceará 95/98).

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Acarape*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Aracoiaba*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Aratuba*, Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Baturité*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Capistrano*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Guaramiranga*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Itapiúna*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Mulungú*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Palmácia*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Pacoti*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Perfil Básico Municipal de Redenção*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Anuário Estatístico do Ceará de 2002/2003*. Fortaleza, IPECE, 2004.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Anuário Estatístico do Ceará de 2001*. Fortaleza, IPECE, 2002.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Anuário Estatístico do Ceará de 2000*. Fortaleza, IPECE, 2001.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPECE). *Anuário Estatístico do Ceará de 1999*. Fortaleza, IPECE, 2000.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Lei n. º 12.442, de 08 de maio de 1995*. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores de escolas.

CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital*, São Paulo, Xamã, 1996.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

CONGRESSO em foco. *Regulamentação do FUNDEB gera polêmica*. 20 de dezembro de 2006. Disponível em www.congressoemfoco.com.br acessado em 21 de janeiro de 2007.

CORIAT, Benjamim. *Pensar pelo avesso*, Rio de Janeiro, Revan, 1999.

COSTA**,** Cláudio Fernandes da, A indução dos pressupostos do Enem nas políticas educacionais locais: mecanismos e processos de assimilação/disseminação e a centralidade curricular da noção de competências – *26ª. Reunião anual da ANPED*. Caxambu, 2003.

COSTA, Frederico. Manifesto contra o trabalho. Introdução a uma crítica ontológico-política. *XV Encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste*; Universidade Federal do Maranhão, São Luís, UFMA, 2001a.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. Financiamento e gasto com o Ensino Médio no Brasil in: *Revista Em Aberto*, v. 18, n. 74, Brasília, INEP/MEC, 2001b.

CUNHA, Luís Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: A crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000.

DELORS, Jacques. *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. Lógica e democracia da avaliação. *Revista Ensaio*. Rio de janeiro, v.3, n.8, p. 323-30, jul./set. 1995.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

DIAS, Edmundo Fernandes. Capital e trabalho: a nova dominação. In: DIAS, Edmundo Fernandes, *A ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília, Sindicato dos eletricitários, 1996.

DOMINGUES, José Luís e outros. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio eletrônico*; século XXI.São Paulo, Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999 (CD-rom, versão 3.0).

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, FGV, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Petrópolis, *Cultura Vozes*, v.94, nº 3, maio/jun., 2000.

FERRETI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

FIORI, José Luís. *O Consenso de Washington*. Palestra proferida no Centro Cultural Banco do Brasil em 04 de setembro de 1996 disponível em http://www.dhnet.org.br acessado em outubro de 2005.

FONSECA, Marília. Perspectiva para a gestão e financiamento do Ensino Médio. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.

FONTOURA, Amaral. *A reforma do ensino* – Diretrizes Curriculares Nacionais de 1º. e 2º. graus. Rio de Janeiro, Aurora, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana*: ajuste neoconservador e alternativa democrática, in: GENTILI, Pablo (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação**.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo, Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio e outros. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 1087-1113, especial – oututbro, 2005. disponível em http://www.cedes.unicamp.br acessado em julho de 2006.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*: Uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. Para chegarmos lá juntos e em tempo. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. *21ª Reunião Anual da ANPED*, CAXAMBU, pp. 110-139, 1998.

GARCIA, WALTER E., Educação brasileira: da realidade à fantasia, *Revista de Pesquisa*, Número 107, julho de 1999, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1999.

GEMAQUE, Rosana e outros. *O FUNDEF nos municípios do Estado do Pará* – Proposições e denúncias. Belém, UFPA, 1999.

GERMANO, J. Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil* (1964-1985). São Paulo, Cortez/Ed. da UNICAMP, 1993.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais In: *A cidadania negada*: políticas de Exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, CLACSO- Comision Latino Americana de Ciências Sociais, 2000

GOMBIM, Richard. *As origens do esquerdismo*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1972.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado*: para além do socialismo. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

GUIMARÃES, Marlene. Crise, reestruturação produtiva e trabalho nas regiões metropolitanas brasileiras. *Revista Scripta Nova*, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol.

VI, nº 119 Barcelona, Universidad de Barcelona, 2002. Disponível em http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-62.htm

HADDAD, Sérgio, *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação***:** o direito à educação no Brasil, Rio de Janeiro, DHESC, 2003.

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

HENRIQUES, Júlio (Org.) Internacional Situacionista – Antologia. Lisboa, Edições Antígona, 1997.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência, in: FERRETI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos* - O breve século XX. São Paulo, Companhia das letras, 1996.

HOBSBAWM, Eric. *Os trabalhadores*: estudo sobre a história do operariado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

IBAÑEZ Ruiz, Antonio. *A educação no governo FHC* (1995 – 2000)**,** Brasília, ANDES-SN, 2001.

INTERESSES ocultos: Eleição direta para diretores de escola vira matéria policial. *Jornal O Povo*. (06/12/01). Fortaleza, Editorial, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, UNICAMP, VOL. 21, no. 70, abril/2000.

KULESZA, Wojciech. MEDEIROS, Maria Deusa (orgs). *Educação Básica: da teoria à metodologia*. João Pessoa, Editora Universitária, 2000.

KURZ, Robert. *O Colapso da modernização*. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

KRISIS. *Manifesto contra o trabalho*. São Paulo, Cadernos do LABUR, 1999.

JAPPÉ, Anselm - *Guy Debord*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LACOUTURE, Jean. A história imediata. In LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo, Hucitec, Unesp, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2.ed. São Paulo, Atlas, 1991.

Lima, Maria José Rocha. O Partido dos Trabalhadores e o Fundef. (Assessoria Técnica da Bancada PT na Câmara dos Deputados para a área da educação), 1999.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, UNICAMP, v.23, n.80, p.389-403, setembro de 2002.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1999.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro, Graal, 1992.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. *A Reforma do Ensino Médio*: Da gestão da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação. Fortaleza, UFC, 2004 (Tese de doutorado).

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.

MANIFESTO do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Fortaleza, 2003. Mimeografado.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, nº 109, p. 67-87, março/2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Editora Escriba, s/d.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã*. Portugal: Editorial Presença, 1976.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol. I, tomo 1, São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol. I, tomo 2, São Paulo, Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo, Global, 1989.

MASI, Domenico de, *A Sociedade pós-industrial*, São Paulo, Editora SENAC, 2000.

MELLO, Guiomar Namo de. *Diretrizes curriculares para o ensino médio*: por uma escola vinculada à vida. Rio de Janeiro, PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 1999.

MELO NETO, José Francisco de. O conceito de trabalho em Marx, *Cadernos de Textos*. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1997.

MELO NETO, José Francisco de. O trabalho: sua centralidade no mundo contemporâneo. *Revista Conceitos*. No. 6. jul/dez. Vol. 4. João Pessoa, 2001.

MENEZES, Janaína; GEMAQUE, Rosana; GUERREIRO, Telma. Impactos do FUNDEF na composição das matrículas no estado do Pará. *Periódico Ver Educação*. Belém, v. 6, n. 1, p. 41-50, jan./jun., 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico*: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro, Hucitec, 1993.

MINISTRO lança campanha. *Jornal Folha de São Paulo* (04/09/99). São Paulo, Caderno Cotidiano, 1999.

NEVES, Carmem M. de Castro. Autonomia da escola pública: Um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos (org.) *Projeto político–pedagógico da escola*. Campinas, Papirus, 1996.

OLIVEIRA, Ramon. Ensino Médio e educação profissional – reformas excludentes. In: *24a Reunião da ANPED,* 2001, Caxambu - MG. ANPED, 2001.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. *O Ensino Médio e a Reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. Éramos Felizes e não Sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira, 2001. *Boletim do Senac.* Volume 27. Número 1. Janeiro/Abril 2001. Disponível em http://www.senac.br/ acessado em 10 de agosto de 2005.

PARAGUASSÚ, Lizandra. - Mudanças do Fundeb só valem a partir de 2010. Jornal o Estado de São Paulo, 28 de dezembro de 2006.

PARO, Henrique. *Gestão democrática da escola pública***.** São Paulo, Ática, 1997.

PARO**,** Henrique**.** *Escritos sobre educação.* São Paulo, Xamã, 2001.

PLANK, David. Os interesses público e privado na educação brasileira: Males crônicos, soluções longínquas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 170. Brasília, 1991.

PREFEITO acusado de agressão. *O Povo* (05/12/01). Fortaleza, Cotidiano, 2001.

PROUDHON, Joseph Pierre. *Sistema das contradições econômicas ou filosofia da miséria*. São Paulo, Ícone, 2003.

RAMOS, Jeannette F. P. *A retórica da gestão democrática na escola:* um estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das Mudanças. Fortaleza. Edições Universidade Federal do Ceará, Selo Educação Básica, 2004

RÉGNIER, Erna Martha. Educação/formação profissional: para além dos novos paradigmas. *Boletim Técnico do Senac* - v. 21, n. 1, jan./abr., 1995.

ROSSETTI, Fernando. Educação: debate defende mudanças no 2º grau. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 31/07/1997.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In Fazenda, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

SANTOS Filho, J. C. dos *O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 73, 1993.

SANTOS Filho, J. C. dos e SANCHEZ Gamboa. *Pesquisa em educação*: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Trabalho e educação no "Novo Ensino Médio": instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do Capital. *26ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, ANPED, 2003.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. "Consenso de Washington". In SILVA, Francisco Carlos Teixeira. *Dicionário Crítico do Pensamento da Direita*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2000.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Para além do ensino médio: a região, o mundo do trabalho e a nova sociabilidade. In BRENNAND, Edna. GALVÃO, Neuma (orgs). *Múltiplos saberes e educação*. João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2004.

SASSEN, Saskia. *As cidades na economia mundial*. São Paulo, Studio Nobel, 1998.

SAVIANNI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo, 1991.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa, Editora da UFPB, 2001 (3ª edição).

SCOCUGLIA, Afonso C. *Crise de paradigmas, história e educação*. João Pessoa, sd. (mimeo).

SECCO, Lincoln. *A crise da sociedade do trabalho*. In: Práxis. n. 3, Belo Horizonte, março, 1995

SILVA, Edna Lúcia. MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa*. Florianópolis, PPGEP-UFSC, 2001.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. *Dicionário Crítico do Pensamento da Direita*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2000.

SIRINELLI, J. Ideologia, tempo e história, in CHAUVEAU, A., TÉTART, P. *Questões para a história do presente.* Bauru, SP, EDUSC, 1999.

SOARES, Jose Francisco. PANSANATO, Kleber Adriano. Desempenho dos alunos no ENEM e no vestibular da UFMG. In *Jornada latino-americana de estatística aplicada*. São Carlos, Anais, 1999.

SOARES, José de Lima. Para onde vai o mundo do trabalho? Crise e perspectivas do movimento sindical. In DIAS, Edmundo Fernandes, *A ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília, Sindicato dos eletricitários, 1996.

SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida pública externa*: empréstimos do BIRD ao Brasil. Brasília, IPEA, 1999.

SOLIDARITY. Maio de 68. São Paulo: Conrad, 2002. Disponível em: http://www.baderna.org/pdf/ler.asp?id=47374>. Acesso em: 20 mar. 2005.

SOUSA, Marcelo Alvares. A tese da perda de centralidade do trabalho como despolitização do capitalismo contemporâneo. *Revista Enfoque*. No. 1. Julho. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, 2003. Disponível em http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/artigos acessado em 13/04/2005.

SOUZA JR. O Fundef e o direito à educação básica. In KULESZA, Wojciech e MEDEIROS, Maria Deusa (orgs). *Educação Básica da teoria à Metodologia*. João Pessoa, Editora Universitária, 2000.

SOUZA, Paulo Renato. A vez do ensino médio [Entrevista de capa]. *Revista Escola Nova* Edição 133, junho/2000. Disponível em http://novaescola.abril.com.br. Acessado em 16 de setembro de 2005.

SOUZA, Paulo Renato. *Um modelo de educação no século XXI*, Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1998.

TARCIA, Rita Maria L. *Educação tecnológica e os novos paradigmas*: uma análise do ensino superior sob a ótica humanista. São Paulo, SENAC, 1996.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In TEIXEIRA, F.J.S. e OLIVEIRA, Manfredo Araújo, *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*: As novas determinações no mundo do trabalho, São Paulo, Cortez, 1996.

TOFFLER, Alvim. *A terceira onda*: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, 1980.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sergio, O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. *24ª. Reunião anual da ANPED.* Caxambú, ANPED, 2001.

VALENTE, Jonas. Regulamentação por medida provisória evita questões polêmicas. Revista Carta Maior (28/12/2006).

VANEGEIM, Raoul - *A arte de viver para a geração nova*. Porto, Afrontamento, 1980.

VANEIGEM, Raoul. *A decadência do trabalho*, 1967. (mimeografado).

VANELLI, Marta - *Análise da CNTE sobre o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004*. CNTE, s/d. Disponível http://www.cnte.org.br/fundeb/analise_da_CNTE_decreto_5154.pdf acessado em setembro de 2006.

VIANA, Cleide Quixadá. *O Ensino Médio noturno sob o signo da Reforma*: implicações na formação do trabalhador. Fortaleza, UFC, 2001 (Tese de doutorado).

VILARINHO Lúcia Regina, Educação continuada e educação à distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? *24ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, ANPED, 2001.

ZIBAS, Dagmar. Reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 12, p. 74-83, set./dez., 1999.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar. Resignificando a reforma do Ensino Médio: O discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Volume 35, n. 124. p. 201-226. Jan/abr 2005.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
Professores

O ENSINO MÉDIO NO INTERIOR CEARENSE SOB OS IMPACTOS DA REFORMA: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)

Sobre o currículo

1. Como o (a) senhor (a) caracterizaria o currículo na escola? Como ele é determinado? Houve alguma mudança que considere significativa?
2. O (a) senhor(a) participou de alguma capacitação/formação sobre propostas curriculares para o Ensino Médio? Quais?
3. Como acontece o acompanhamento pedagógico na escola em que o (a) senhor (a) trabalha?
4. O que o ENEN representa para o Ensino Médio? Há alguma preocupação/ orientação para com ele?
5. O (a) senhor(a) considera que a TV escola cumpre qual função no processo de formação/capacitação do professor?
6. Como o (a) senhor (a) considera que o Maciço de Baturité é tratado no currículo? Com quais instrumentos?
7. Que vinculação o (a) senhor (a) considera que existe entre a formação ofertada e o mundo do trabalho?

Sobre a gestão

8. Qual a participação do quadro de professores na gestão da escola? Como acontece essa participação?
9. Qual a participação da comunidade escolar (alunos, e pais) na gestao da escola? Como essa participação se efetiva?
10. Qual a relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação? Essa relação influi, de alguma forma, no cotidiano do professor?

Sobre a expansão e o financiamento

11. Qual a avaliação que o (a) senhor (a) faz sobre as condições de trabalho na escola e no sistema educacional, no que se refere às estruturas básicas de funcionamento (salas, equipamentos, materiais didáticos, transporte escolar)?
12. As condições existentes atendem à quantidade de alunos que freqüentam a escola? De que forma?
13. Que considerações o (a) senhor (a) poderia fazer sobre o funcionamento da escola no turno da noite?
14. Que considerações o (a) senhor (a) poderia fazer sobre o transporte escolar?
15. Que considerações o (a) senhor (a) poderia fazer sobre o número de alunos por sala?

Sobre a Reforma

16. O que o(a) senhor(a) considera de negativo e de positivo na proposta do Ensino Médio que vem sendo implementada nas escolas cearenses desde o ano de 1995?
17. O (a) senhor (a) conhece as bases legais da Reforma do Ensino Médio (LDB No. 9394/96, Decreto No. 2208/97, Paracer CEB/CNE No. 15/98 e Resolução No. 3/98)?

18. O (a) senhor (a) conhece os PCNEMs? Em caso afirmativo, qual uso que é feito dele na escola/sala de aula?

19. Qual a influência das políticas e das resoluções governamentais na qualidade do seu trabalho como professor?

20. O que o (a) senhor(a) consideraria o símbolo dessa Reforma? A Reforma teria algum símbolo material?

21. Quais as principais dificuldades para o cumprimento de suas atividades?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
Diretores e técnicos do CREDE

O ENSINO MÉDIO NO INTERIOR CEARENSE SOB OS IMPACTOS DA REFORMA: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)

Sobre a gestão

1. Como o (a) senhor (a) avalia o processo de eleição para diretor implantado nas escolas cearenses desde 1995?

2. Qual a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais e/ou responsáveis) na gestão da escola? Como isso tem se efetivado?

3. Quais as maiores barreiras que o (a) senhor (a) considera para o sucesso da gestão democrática das escolas?

4. Qual a relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação? Essa relação influi, de alguma forma, no cotidiano da escola?

Sobre o financiamento e a expansão

5. Quais as condições estruturais básicas que o (a) senhor (a) considera primordiais para que a escola cumpra bem o seu papel?
6. Quais as principais presenças e ausências no financiamento da escola dos últimos anos?
7. Qual a avaliação que o (a) senhor (a) faz das condições de trabalho na escola e no sistema educacional, no que se refere às estruturas básicas (salas, equipamentos, materiais didáticos, transporte escolar)?
8. As condições existentes atendem à quantidade de alunos que freqüentam a escola? De que forma?
9. Que considerações o (a) senhor (a) poderia fazer sobre o funcionamento da escola no turno da noite?
10. Que considerações o (a) senhor (a) poderia fazer sobre o transporte escolar?
11. Que considerações o (a) senhor (a) poderia fazer sobre o número de alunos por sala?

Sobre o currículo

12. Como o(a) senhor (a) caracterizaria o currículo na escola? Como ele é determinado? Houve alguma mudança que considere significativa?
13. Como é o processo de capacitação/formação dos professores? Que instrumentos são utilizados nessas atividades?
14. Como acontece o acompanhamento pedagógico na escola?
15. O que o ENEN representa para o Ensino Médio? Há alguma preocupação/ orientação para com ele?
16. A TV escola cumpre qual função no processo de formação/capacitação do professor?

17. Como o (a) senhor (a) considera que o Maciço de Baturité é tratado no currículo da escola? De que forma?

18. Que vinculação o (a) senhor (a) considera que existe entre a formação ofertada e o mundo do trabalho?

Sobre a Reforma

19. O que caracteriza a Reforma do Ensino Médio?

20. Qual o acompanhamento dado às escolas para facilitar a implementação da Reforma?

21. O que o(a) senhor(a) considera de negativo e de positivo na proposta do Ensino Médio que vem sendo implementada nas escolas cearenses desde o ano de 1995?

22. O que o(a) senhor(a) consideraria o símbolo dessa Reforma? A Reforma teria algum símbolo material?

23. Qual balanço já se pode fazer da Reforma?

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR PARA O PROFESSOR

Caro professor,

Este questionário complementar é um instrumento de avaliação da implantação da Reforma do Ensino Médio nas escolas públicas do interior cearense. Sua colaboração é de fundamental importância para que nossa análise tenha êxito.

Agradeço sua valorosa participação.

Atenciosamente,

_____

Jean Mac Cole Tavares Santos

Data e local _____, ____ de _____de 2006.

Dados de identificação:

Nome:_____

Escola em que atua: _____

Tempo como professor do Ensino Médio:_____

Tempo que atua na escola:_____

Disciplinas que já lecionou/leciona:_____

_____

_____

Turnos de trabalho diário:

Somente um turno □ na escola_____

Dois turnos □ na(s) escola (s)_____

_____

Três turnos □ na(s) escola(s)_____

_____

_____

1. Como eram determinados os conteúdos a serem ministrados na sua disciplina do Ensino Médio nos seguintes períodos:

Antes de 1998?

_____

_____

_____

Entre 1998 e 2004?

_____

_____

Após 2004?

2. Quais os materiais que eram utilizados para elaborar o programa de sua disciplina do Ensino Médio nos seguintes períodos:

Antes de 1998?

Entre 1998 e 2004?

Após 2004?

3. Você já participou de alguma capacitação sobre a Reforma do Ensino Médio? Quais?

4. Em caso afirmativo, você poderia resumir quais os pontos principais tratados nessa capacitação?

5. Qual a avaliação que você faz sobre a implantação da Reforma do Ensino Médio nas escolas em que atua?

_____

_____

_____

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno (a),

Este questionário tem o objetivo de perceber as expectativas do aluno (a) do Ensino Médio do interior cearense, no que diz respeito à sua inclusão no mundo do trabalho e/ou no prosseguimento de seus estudos.

Sua colaboração é de fundamental importância para que nossa análise sobre os Impactos da Reforma do Ensino Médio no interior cearense tenha êxito.

Agradeço sua valorosa participação.

_____

Jean Mac Cole Tavares Santos

Data e local: _____, _____ de _____de 2006.

Dados de identificação:

Idade: _____Sexo: Masc. □ Fem. □

Estado civil: Solteiro □ Casado □ Outro □

Filhos: Sim □ Não □ Quantos ?_____

Cidade onde nasceu : _____

Escola:_____

Série: _____ Turma: _____

Trabalho:

1. Exerce alguma atividade remunerada atualmente? Sim □ Não □ Em caso positivo, qual setor? Comércio □ Prestação de serviço □ Indústria □ Serviço doméstico □ Outro □_____

2. Há quanto tempo você exerce essa atividade? _____

3. Tem carteira de trabalho assinada? Sim □ Não □ Em caso negativo, por quê?

_____

_____

4. Qual seu salário?: Até 1 salário □ Entre 1 e 2 salários □ Entre 2 e 5 salários □ Mais de 5 salários □

5. Quantas horas de atividades diárias? 4 horas □ 6 horas □ 8 horas □ 10 horas ou mais □

6. Como são suas folgas do emprego? Todos os sábados, domingos e feriados □ Todos os sábados e domingos □ Semanais (qualquer dia na semana, inclusive o domingo) □ Quinzenal □ Mensal □ Não tem folga □

7. Quais as maiores dificuldades que você encontra para conciliar trabalho e estudo?

_____

_____

_____

9. O que você espera da escola com relação ao seu trabalho? Ter um emprego melhor □ Ser promovido no emprego □ Ter um salário melhor □ Ter condições de fazer melhor seu trabalho □ Ter mais conhecimento □ Outro □_____

10. Caso não exerça nenhuma atividade remunerada, responda: Está procurando emprego □ Resolveu investir só nos estudos □ Foi demitido recentemente □ Outros motivos_____

_____

_____

11. Exerce alguma atividade não remunerada? Sim □ Não □ Em caso afirmativo, qual? Voluntária (associação, igreja, sindicato) □ Ajuda em atividade remunerada da família (agricultura, pecuária, comércio, confecção ou negócio familiar) □ Ajuda em atividade não remunerada da família (cuidados com a casa, cuidados com parentes, agricultura, criação de pequenos animais, etc.) □ Outros □_____

ESCOLA

12. Qual a distância de sua casa até a escola?

_____

13. Você utiliza algum meio de transporte para chegar até a escola? Sim □ Não □ Em caso afirmativo, qual? Transporte escolar □ Ônibus de linha □ Carro próprio □ Moto própria □ Bicicleta □ Outro □ _____

14. Quanto tempo você leva para chegar até a escola? _____

15. Você já foi reprovado alguma vez? Sim □ Não □ Quantas vezes_____

16. Quais os motivos que você considera responsáveis por alguma reprovação?

_____

_____

_____

17. As matérias estudadas na escola têm alguma importância para a sua vida? Sim □ Não □ Mais ou menos □ Por quê?

_____

_____

_____

_____

18. Em termos de estrutura física, o que você considera de positivo e de negativo na sua escola?

Positivo_____

_____

Negativo_____

_____