

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Elione Maria Nogueira Diógenes

**UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA E DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ**

SÃO LUÍS – MA

2010

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES

**UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA E DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva

São Luís

2010

Diógenes, Elione Maria Nogueira

Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará / Elione Maria Nogueira Diógenes. – São Luis, 2010.

242f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva

Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2010.

1. Ensino médio (Ceará) – Reforma 2. Ensino médio (Ceará) – Políticas Públicas 3. Reforma do ensino médio – Políticas Públicas I. Título.

CDU 32: 373.5 (813.1)

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES

**UMA AVALIAÇÃO POLÍTICA E DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ**

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva – Orientadora
(Universidade Federal do Maranhão)

Profa. Dra. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima
(Universidade Federal do Maranhão)

Profa. Dra. Marina Maciel Abreu
(Universidade Federal do Maranhão)

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
(Universidade Federal do Maranhão)

Profa. Dra. Lea Carvalho Rodrigues
(Universidade Federal do Ceará)

Pelo sim...

Pelo não...

De toda a vida...

Dedico:

À fonte plena vital: o verbo que é Deus;

Ao meu avô paterno: Domingos Diógenes (*in memorian*);

À minha avó paterna: Alzira Diógenes (*in memorian*);

Ao meu avô materno: Pedro Ângelo (*in memorian*);

À minha avó materna: Adélia Mendes (*in memorian*);

Ao papai: Francisco Diógenes (*in memorian*);

À mamãe: Maria Nogueira (porque sem ti onde existiria eu?);

Aos meus irmãos: Antônio César e Manoel César;

Às minhas irmãs: Luziene Maria, Eliane Maria e Acácia Maria;

Aos meus sobrinhos: Rômulo, Cláudio Filho, Aydon, Felipe, Tiago, Marcos e César Filho;

Às minhas sobrinhas: Romana, Nívea, Iasmyn, Letícia, Sara e Raquel;

Ao poeta Bento Filho (Há estrelas? sim, estrelas e lua e mar e sol e verde por cima das nuvens em minha expressão de vida e poesia, que é você.);

À d. Joanhina Abreu (se Deus existe e ele existe, em ti habita insistente.);

Às meninas: Geni, Genira, Fátima e Raquel;

À minha mãe espiritual: Maria Lunga (*in memorian*);

Às irmãs de espírito: Cleane e Cleomar;

À Gisélia Castro (porque o infinito é lá no céu.);

À Luzia Jesuíno (por ser luz... luz... luz...);

À Fatinha Nogueira (teu nome se chama doação);

À Angélica (é possível contar estrelas?);

À D. Zélia Gondim (pelo sempre inestimável amor.);

À Dulce (ser que de muito se fez o meu.);

À Josi (sempre o passado inventando o presente.);

À Ozanira Silva e Silva (firme mão a orientar-me desde o princípio.);

À Marina Abreu (aprendi contigo todos os dias.);

À Lea Carvalho (em tua companhia, fiquei mais forte.);

À Nazaré Fraga (profunda compreensão);

À Celinha (por sempre ser amor.);

Aos alunos e alunas que me têm (muitos são: incontáveis como a areia do mar.)

À energia minha de todo dia!

À forma final do ser: quando tudo for síntese.

E ainda:

Aos que a memória não nomeia, mas reentrança nas lembranças!

As mãos são laços que, em respeito à vida, permanecem ligando sonhos e intenções. De muitas mãos fez-se este trabalho. Por isso sou sempre grata:

À Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva, minha orientadora, cujos conhecimentos somados às suas considerações críticas tornaram possível a concretização deste trabalho;

À Profa. Dra. Lea Carvalho Rodrigues, sempre companheira;

À Profa. Dra. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima, pelas preciosas contribuições;

À Profa. Dra. Lélia Cristina da Silva de Moraes, pela criteriosa leitura e apreciação crítica;

À Profa. Dra. Marina Maciel Abreu, pela afetuosidade e interlocução gramsciana;

À Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, cuja amizade foi determinante;

À Profa. Dra. Graça Loyola, pelo apoio e o carinho sempre presente;

À Profa. Dra. Inalda Santos, pela solidariedade viva;

Ao Paulo Braga pela disponibilidade presente;

À Dra. Christiane de Deus Verastegui, pela comunhão necessária;

À Sandra Paz, pelo diálogo e pela alegria;

À Dra. Sandra Miranda, pela acolhida especial;

Ao Dr. Fernando Caldas, pela compreensão na hora mais difícil;

Ao Dr. Geraldo Sérgio, por me cuidar em tão difícil momento;

À Dra. Subhashini Arora, pelo diálogo e afeição;

À Dra. Rosângela Porto, porque me ensinou a fazer as leituras corretas;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA);

Aos amigos e amigas que cultivei no PPGPP da UFMA, especialmente: Michelly, Selma, Jacinta e Locatelli;

Aos amigos e amigas do Grupo de Avaliação e Estudos da Pobreza e das Políticas Direcionadas à Pobreza (GAEPP);

À equipe da Secretaria do PPGPP da UFMA, especialmente: Isabel, Nara, Edson e Fabrícia;

Às equipes da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) e da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), pela acolhida sem conta;

Aos sujeitos desta pesquisa, que doaram suas experiências e formas de ver a realidade;

À professora Carmelita Yazbek, pelo carinho e apoio durante minha estada na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo;

À Profa. Dra. Ana Maria Saul pelas valiosas reflexões na Cátedra Paulo Freire, na PUC de São Paulo;

À Lívia de Lima Mesquita, pelo cuidadoso trabalho de revisão da Tese;

À Rachel Tarini Queiroz da Ponte, pelo apoio quanto aos dados estatísticos;

À Andrea Sousa Martins, pelo apoio quanto às informações quantitativas;

Ao prof. Ruy Leite Berger Filho, pela disponibilidade de tempo para conversarmos sobre a reforma;

Ao prof. Avelino Romero, pela especial acolhida no momento da entrevista;

Ao prof. Antenor Manoel Naspolini, pela sempre boa vontade em conversar;

À profa. Lindalva Carmo Pereira, pelo acolhimento e compreensão;

À profa. Lucidalva Pereira Bacelar, pelo acolhimento e carinho;

À Jeanette Ramos pelo intercâmbio de conhecimentos em torno da temática;

Às amigas: Carlina, Rozirene, Antônia de Maria, Joyce e Noemi pelo apoio na difícil caminhada;

À Liduína Queiroz pelo apoio no início da caminhada;

Ao Hugo Daniel pela necessária colaboração;

Ao Roosevelt Ferreira pelo precioso apoio;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro a este trabalho.

Não, não pares. É graça divina começar bem. Graça maior, persistir na caminhada certa, manter o ritmo... Mas a graça das graças é não desistir. Podendo ou não podendo, caindo, embora, aos pedaços, chegar até o fim. (Dom Hélder Câmara).

RESUMO

Pesquisa concretizada com foco na política educacional “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida” em duas dimensões: avaliação política da política e do processo de implementação no estado do Ceará, no período compreendido entre 1996 a 2006. Na primeira, empreendi uma análise dos fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais da reforma e ao mesmo tempo da engenharia institucional dessa política. Na segunda, realizei um estudo da fase de implementação da reforma do ensino médio, com vistas a identificar os fatores institucionais que contribuíram ou não para a sua efetividade no interior das escolas públicas cearenses. Foram destacados os determinantes históricos, sociais e econômicos no cenário da reestruturação produtiva do capital e sua relação com o processo de re-ordenamento da educação média no Brasil e no Ceará. O esforço central configurou-se em analisar o contexto internacional e nacional de crise, de reestruturação capitalista e de mudanças no mundo do trabalho, articulando com as principais modificações no campo da educação básica brasileira e com a expressão material desta nas principais ações estratégicas mediadas pelo Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (PEMCE).

Palavras-chave: Avaliação de Políticas Públicas. Reforma do Ensino Médio. Reestruturação Capitalista. Trabalho. Competências e Habilidades. Formação Profissional. Empregabilidade.

ABSTRACT

Research implemented focused on educational policy "New High School: Education is now for the entire Life" in two dimensions: political evaluation of the policy and implementation process in the state of Ceará, during the period of 1996 to 2006. At first, I undertook an analysis of the philosophical, political, educational, ideological, economic and social reform and also engineering of institutional policy. Secondly, I conducted a study of the implementation phase of the school reform, in order to identify the institutional factors that had contributed to their effectiveness within the public schools of Ceará. We highlight the historical determinants, social and economic scenery of the productive restructuring of capital and its relation to the process of re-organization of High School education in Brazil and Ceará. The central aim was configured to examine the international and national crisis of capitalist restructuring and the changing world of work, articulating with the major changes in the field of elementary education in Brazil and with the material expression of the main strategic actions mediated by the Expansion and Reform plan of High School Education (ERPHSE).

Keywords: Evaluation of Public Policies. Reform of High School Education. Capitalist Restructuring. Work. Professional Formation. Competences and Skills. Employability.

LISTA DE SIGLAS

APEOC – Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ANS – Aprendizagem Não Satisfatória

APRECE – Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará

AS – Aprendizagem Satisfatória

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAGE – Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional

CCDS – Conselhos Comunitários de Defesa Social

CD – Conselhos de Descentralização

CDTP – Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CGEM – Coordenação Geral de Ensino Médio

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CF – Constituição Federal

CIC – Centro Industrial do Ceará

CMDS – Conselho Municipal de Desenvolvimento Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPPE – Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa Educacional

CPS – Conselho de Participação Social

CRDS – Conselho Regional de Desenvolvimento Social

CRE – Câmara da Reforma do Estado

CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DERE – Delegacia Regional de Ensino

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação para Todos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FAJECE – Federação das Associações dos Jovens Empresários do Ceará

FCC – Fundação Carlos Chagas

FESTAL – Festival de Talentos

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIEC – Federação das Indústrias do Estado do Ceará

FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GAEPP – Grupo de Avaliação e Estudos da Pobreza e das Políticas direcionadas à Pobreza

GIDE – Gestão Integrada da Escola

GQT – Gerenciamento da Qualidade Total

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias

IDJ – Índice de Desenvolvimento Juvenil

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFI – Instituições Financeiras Internacionais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

ISS – Imposto Sobre Serviços

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MAGISTER – Programa de Formação do Magistério

MAPP – Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MIDC – Ministério de Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior

MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego

NAEC – Núcleo de Arte, Educação e Cultura

NEM – Núcleo de Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional para o Trabalho

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PDS – Plano de Desenvolvimento Sustentável

PEA – População Economicamente Ativa

PEEM – Plano de Expansão do Ensino Médio

PEP – Programa de Educação Profissional

PEMCE – Plano de Expansão do Ensino Médio Cearense

PENN – Projeto Escola do Novo Milênio

PLAMETAS – Plano de Metas do Diretor

PMQEB – Programa da Melhoria da Qualidade da Educação Básica

PPGPP – Programa Pós-Graduação em Políticas Públicas

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAF – Programa de Reestruturação e Ajuste Fiscal

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina

PROARES – Programa de Apoio às Reformas Sociais para o Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes

PRODEM – Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação Continuada de Professores

PROMED – Programa de Reforma do Ensino Médio

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REB – Reforma da Educação Básica

REM – Reforma do Ensino Médio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAS – Secretaria de Assistência Social

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECITECE – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará

SEDUC – Secretaria da Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEFAZ – Secretaria da Fazenda

SEJUV – Secretaria da Juventude

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SEPLAN – Secretaria do Planejamento

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SETE – Secretaria do Trabalho e do Empreendedorismo

SIC – Sistema Interno de Contabilidade

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar

SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

SINE – Serviço Nacional de Empregos

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 01 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio no Brasil	95
Gráfico 02 – Evolução da Matrícula do Ensino Médio (Brasil, Nordeste e Ceará)	133
Gráfico 03 – Matrícula da Rede Estadual do EF	154
Gráfico 04 – Matrícula da Rede Estadual do EM	154
Quadro 01 – Total de estabelecimentos do ensino médio - 1996 a 2006	119
Quadro 02 - Tesouro Estadual – Recursos aplicados/Despesas Gerais	174
Quadro 03 - Tesouro Estadual – Recursos aplicados /Pessoal	175
Quadro 04 – Salário Educação – Recursos aplicados/Despesas Gerais	175
Quadro 05 – Salário Educação – Recursos aplicados /Pessoal	176
Quadro 06 – Recursos PROMED/Alvorada	177
Quadro 07 - Investimento no Ensino Médio no período 2001-2009	178
Quadro 08 - Recursos PENN/BIRD	180
Quadro 09 - FUNDEF Recursos aplicados/Despesas Gerais	180
Quadro 10 - FUNDEF – Recursos aplicados/Pessoal	181
Quadro 11 - Comparativo das despesas gerais do EM por fonte	181
Quadro 12 - Comparativo dos gastos com pessoal efetivo do EM por fonte	182
Tabela 01 – Investimentos em recursos didáticos	120
Tabela 02 – Matrícula por dependência Administrativa	133
Tabela 03 – Matrícula no EM no Ceará/1865	136

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 TRABALHO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIA: novas determinações históricas no complexo movimento da reestruturação do capital	42
2.1 A constituição histórica da categoria trabalho	44
2.2 Trabalho, formação profissional e competência: singularidades do fordismo/ taylorismo	49
2.3 Trabalho, formação profissional, competência e empregabilidade: singularidades do toyotismo	62
3 A POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1996-2006)	68
3.1 O contexto e o significado da reforma do ensino médio	74
3.2 Fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, econômicos e sociais da reforma no marco legal	80
3.3 Os eixos estruturantes da reforma do ensino médio	94
4 A POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ (1996-2006)	106
4.1 Contextualização da política de ensino médio	108
4.2 Caracterização das escolas públicas de ensino médio	117
4.3 Processo de implementação da reforma do ensino médio	125
4.3.1 Gestão democrática e descentralizada	141
4.3.2 Adequação e melhoria da rede física	151
4.3.3 Reorganização curricular	156
4.3.4 Recursos didáticos	164
4.3.5 Formação de professores	167
4.3.6 Financiamento	171
5 CONCLUSÃO	185
Referências	194
Anexos	230

1 INTRODUÇÃO

Se existe senso de realidade, tem de haver senso de possibilidade.
(MUSIL, 2006, p.5).

Caracterizado como o amplexo dos extremos (HOBBSAWN, 1994), o século XX representou, ao mesmo tempo, a era das catástrofes, da barbárie e dos assassinatos em massa. Não menos, exprimiu o predomínio das forças humanas sobre a natureza, em que o progresso científico e tecnológico suscitou modificações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Nesse século se viveu a queda dos sistemas socialistas de produção e se tornou hegemônica uma economia de mercado – designada por cientistas sociais e economistas como globalização financeira ou mundialização do capital –, ordem econômica mundial que menospreza os direitos sociais e impõe novas regulações às relações entre capital e trabalho.

Em tal período ocorre o ressurgimento dos paradigmas liberais da economia capitalista, nos quais se retoma a defesa das desigualdades e das vicissitudes individualistas como ponto de partida e de chegada das relações humanas, depois de se ter consagrado como direito universal o Estado do bem estar social (*Welfare State*).

Historiadores, filósofos, sociólogos, cientistas políticos, antropólogos e economistas têm escrito obras analíticas movidos pelo interesse de tornar essa época histórica compreensível às gerações que nasceram e viveram em seu interior percursivo e que necessitam, caso queiram agir de modo proativo, conhecê-lo melhor, porque os momentos de grandes reestruturações do capital vêm acompanhados de intensas desestruturações sociais¹.

¹ Para o entendimento desta questão, consultar: Hobsbawn (2006, 2004, 2000, 1994, 1988 e 1987); Arrighi e Silver (2001); Arrighi (2006 e 2008); Castel (1998); Arrighi e Silver (2001); Castells (2000); Chesnais (2005, 1999 e 1996); Bauman (1999 e 2001); Bloch (2005, 2006a e 2006b); Braudel (1987 e 1996); Polanyi (1980); Frank (1977 e 1976); Dobb (1965); Galbraith (1978); Petras (1999); Bloch (1993); Braverman (1987); Dupas (1999); Giddens (2000); Mézaros (2006a) e Gowan (2003).

Adjetivado de longo (ARRIGHI, 2006) ou breve (HOBSBAWN, 1994), o último século do segundo milênio circunscreveu um importante capítulo da história mundial, seja pelas lutas sociais e políticas nele surgidas e vencidas seja pelas amplas alterações operadas, por específico, no campo da educação.

Tinha razão Polanyi (1980), essa nova ordem capitalista controverte o Estado e o coloca a serviço dos empreendedores capitalistas, que criam e mantêm as condições de submissão da sociedade ao mercado. Gera-se um novo sistema social em que os excluídos são incorporados de modo contraditório e assumem papel preponderante no funcionamento desse metabolismo social.

As transformações quanto ao papel do Estado no provimento dos direitos humanos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social por meio da formulação, implantação e implementação das políticas sociais protagonizadas no século XX permanecem mais fortes no século XXI. Essas no Brasil sofreram reordenamentos, inscritos na contra-reforma (BEHRING, 2008) do capital ajustado à mundialização financeira.

As políticas de educação elaboradas e implantadas nesse contexto são funcionais a essa nova ordem, dentre elas a Reforma do Ensino Médio (REM). Nesta nova configuração educacional, é conteúdo básico desta tese a dinâmica reformista “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida”, política social – de corte educacional – constituída na conjuntura histórica da reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Conforme regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394/96 no Art. 21, o ensino secundário é considerado nível finalístico do ciclo de escolarização básica dos jovens brasileiros que se inicia na educação infantil, com a intermediação do Ensino Fundamental (EF). Centrado no lema “Educação Agora é para a Vida”, o novo Ensino Médio (EM) – desde o primeiro momento de sua formulação junto às Instituições Financeiras Internacionais (IFI) e posterior implantação nas Unidades da Federação – subordinou-se às deliberações definidas pelos técnicos e consultores especiais das organizações multilaterais.

No contexto específico da reestruturação produtiva do capital, o Brasil obnubilou a sua capacidade de formular e implantar políticas direcionadas a esse nível, pois se submeteu às emanções de fora porque não mais existe um projeto nacional a ser consolidado, e sim um movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional. Isto se configura como uma “[...] imensa perda de soberania [...]” (BEHRING, 2008, p. 21) com um aumento significativo da “[...] estrutura da desigualdade social brasileira [...]” (idem).

As mudanças que adentraram o espaço escolar espraiam-se na realidade social como um todo. Suas limitações são visíveis, no atual contexto, em que a intenção das políticas públicas de corte educacional é a de consertar, o que entendem serem os defeitos na escola pública e não condição estrutural da ordem estabelecida.

Com este propósito, o Ministério da Educação (MEC) adaptou suas políticas às diretrizes definidas no “Relatório Delors” (DELORS, 2001) que instituiu as bases epistemológicas do saber no mundo capitalista contemporâneo a partir do desenvolvimento dos quatro pilares, “aprender a conviver”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”.

De outra parte, os técnicos lotados na Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) participaram das Conferências Internacionais, no sentido de acompanharem os principais movimentos reformadores das políticas educacionais para o ensino secundário, que vinham ocorrendo desde a década de 1990 no panorama internacional, a exemplo da França (MEIRIEU, 1999). A SEMTEC precisava coadunar-se aos novos princípios educacionais delimitados em tais Conferências para a educação média.

A principal delas foi a “Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades”, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em maio de 2001, em Beijing. Desta, resultou o documento “O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades” (UNESCO, 2003) em que estão prescritas as determinações para as “[...] mudanças nesse nível de ensino nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento [...]” (idem).

Como a parafrasear Pessoa (1998) em “É a hora”, para o ex-ministro da educação (1995-2002) “A hora de mudar é agora” (SOUZA, [199-], p. 3), pois, “lá fora” a reforma em curso “[...] está sendo vista por organismos como a UNESCO² e o Banco Mundial como uma das mais importantes [...]” (idem). Insignificante não é grifar que essas transformações estavam pressupostas de uma ou de outra forma nas declarações de Jomtien e de Dacar. Ambas tiveram seus termos assumidos pelo governo brasileiro: a primeira realizou-se em 1990, na cidade de Jomtien; a segunda aconteceu em 2000 na cidade de Dacar e corroborou o movimento “Educação Para Todos” (EPT), promovido antes.

Com relação à primeira Conferência, a LDBEN Nº 9394/96 incorporou em seus artigos normativos os objetivos do movimento internacional EPT. Some-se a isto a institucionalidade da “Década da Educação”, através do Art. 87 da referida LDBEN de modo a torná-lo um dos raros países “[...] que teve a ousadia de inscrever na sua lei geral de educação os compromissos de Jomtien [...]” (BUARQUE e WERTHEIN, 2003, p.21). Também o “Plano Nacional de Educação (PNE)”, criado por meio da Lei Nº 10.172/2001, buscou atender ao que foi publicado na Declaração de Jomtien.

Coube ao MEC o papel de implantar uma política de educação pensada pelos intelectuais transnacionais e nacionais como um novo projeto de sociedade que sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo. As organizações multilaterais que influenciaram o processo de reforma foram o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa

² O interesse por parte desta se concretiza nos seguintes títulos publicados que dão conta da problemática do Ensino Médio (EM) no Brasil e na América Latina: “Educação e tecnologia num mundo globalizado” (DANIEL, 2003); “A educação secundária: mudança ou imutabilidade?” (BRASLAVSKY, 2002); “Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber” (CARNOY, 2002); “A parceria no ensino técnico e na formação profissional: o conceito e sua aplicação” (ATCHOARENA, 2002); “Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente” (FILMUS, 2002) e “Novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 1990” (BRASLAVSKY, 2001), dentre outros.

de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e a UNESCO³.

Em seu campo conceitual, a questão de ordem relacionou-se ao desenvolvimento das habilidades e competências como mínimo curricular. O interesse é tornar empregável e em responsabilidade individual de empregabilidade uma parcela da população, público-alvo preferencial dos inúmeros projetos lançados no período.

Através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), essa nova política estruturou uma Pedagogia da Empregabilidade em que a escola mobiliza suas energias e o Projeto Político Pedagógico (PPP) à lógica do capital. Entretanto, o PPP pode se tornar um instrumento de planejamento diferenciado no momento em que contempla a participação de todos os segmentos escolares bem como da sociedade civil organizada.

Em algumas escolas públicas do território nacional, além do PPP, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para atender às determinações do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Em outras unidades de ensino, governos estaduais criaram a Gestão Integrada da Escola (GIDE), versão mesclada dos dois primeiros. Com isso algumas escolas abarrotaram-se de instrumentos de planejamento, como se a problemática aí se localizasse⁴.

A nova política para o EM adaptou-se às mudanças geradas pelo processo de produção flexível na reconfiguração do mercado de trabalho e à crise estrutural do desemprego. Ajustou-se às novas demandas do Estado

³ Destaco as ações do PREAL e da UNESCO. Com relação ao primeiro, tem-se que foi fundado em 1996, com sede no Chile. No que toca à segunda, tem-se o reconhecimento de que o "Ensino Médio é uma área nova de preocupação e debates a que a UNESCO está atenta há vários anos [...]" (UNESCO, 2003, p. 22).

⁴ O PPP, o PDE e a GIDE são instrumentos de planejamento escolar. O primeiro está previsto na LDBEN 9394/96. O segundo é ligado ao FUNDESCOLA. O terceiro foi lançado pela SEDUC na gestão "Escola Melhor Vida Melhor (2003-2006)" com o objetivo de sintetizar o PPP e o PDE em um só documento. Com a saída da equipe gestora anterior, as escolas públicas estão realizando uma nova versão de planejamento na atual gestão (2007-2010), o Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS) que, segundo a SEDUC representa o compromisso inicial do diretor com a Escola e a SEDUC. Informações acessadas no site: www.seduc.ce.gov.br no dia 10 de janeiro de 2010.

provocadas pelo neoliberalismo a partir de sua consolidação e expansão em sociedades democráticas. Essa política atingiu muito dos seus objetivos e acabou por aprofundar as desigualdades sociais, tornando as modernas sociedades mercantis cada vez mais assimétricas (ANDERSON, 1995).

O agravamento da condição capitalista dependente dos países periféricos é, hoje, uma realidade revelada pelo espelho social em que se descobrem as mazelas de uma sociedade instituída por seres humanos “desfiliados” e socialmente “inválidos” (CASTEL, 1998), porque estão em posição de incerteza e precarização do trabalho na totalidade contemporânea.

Essas mudanças no mundo do trabalho são marcadas pelos impactos da modernização tecnológica capitalista, que modificam os processos de produção, de organização e de formação do ponto de vista da escolarização da força de trabalho. De forma concreta, tais mudanças expressam-se através da absorção da microeletrônica – desde as relações dos parques industriais com o sistema financeiro nacional e transnacional às complexas alterações nas infraestruturas e serviços públicos.

O progresso tecnológico é alçado a uma condição básica para vencer a guerra da competitividade e da produtividade que se tornaram dogmas no contexto da luta pela sobrevivência nas sociedades mercantis avançadas (LIMA, 2004; CASTIONI, 2002; CHESNAIS, 1996 e HARVEY 1993).

Essa reorganização produtiva e social tem uma dimensão mais ampla e abrangente do que as mudanças processadas na fase inicial do capitalismo na relação máquina-trabalhador; em verdade “[...] se associou ao estabelecimento das novas relações de poder entre capital e trabalho, que rompeu progressivamente os sistemas de relações de trabalho organizados nos diversos espaços nacionais depois de 1945.” (DEDECCA, 1999, p. 123).

Com isso há uma desconstrução de certos saberes e a exigência de novos, doravante denominados habilidades e competências: respostas flexíveis adequadas à reestruturação dos mercados e dos processos de trabalho em consonância com a flexibilização, dado que o desemprego estrutural

transformou-se em mecanismo natural, portanto, necessário às economias de mercados consideradas eficientes.

Essa situação se relaciona com a retomada dos lucros nos moldes neoliberais que não leva a uma recuperação dos investimentos produtivos, e sim dos financeiros, desencadeando a desregulamentação do setor. A flexibilização dos processos produtivos transformou o modo de produzir mercadorias e os mecanismos de relacionamento dos trabalhadores no espaço de produção.

Em tal conjuntura, desenvolveu-se a reforma de nível secundário e não pode ser considerada como uma mudança de superfície dentre tantas que se sucedem no país.

Ao manifestar um interesse especial pela sua investigação, parto do entendimento de que essa política atuou como um deslocamento conceitual/programático no que diz respeito ao papel da educação média na problemática do desemprego estrutural e na adoção de políticas voltadas para a legitimidade do mercado de trabalho desregulamentado e flexível.

O objetivo deste estudo, pois, configurou-se em realizar uma avaliação política e do processo de implementação da política denominada “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida” da forma como se concretizou no estado do Ceará (1996-2006).

A tese central desenvolvida delineou-se assim: a reforma do nível secundário de escolarização tem como fundamento um novo princípio educativo instituído na perspectiva da empregabilidade, cujas diretrizes flexibilizam o processo de ensino-aprendizagem, com base no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos para o atendimento das exigências do processo de reestruturação produtiva, no contexto da mundialização do capital.

No caso específico do estado do Ceará, a reforma implantada através do PEMCE provocou uma massificação e não uma expansão com equidade, como previa o desenho planejado pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela SEDUC. Do mesmo modo, compromete a boa qualidade do

ensino e a apropriação da concepção da reforma pelos principais sujeitos que trabalham na escola ou que têm nela seu *ethos* existencial.

O estudo deixou-se conduzir pela compreensão de que a real efetividade das políticas sociais exige que elas sejam avaliadas (COHEN e FRANCO, 1993). Desta forma, todo o percurso investigativo e analítico correspondeu ao ponto de vista da avaliação de políticas públicas como “[...] campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento [...]” (SILVA, 2001, p. 44).

De outro lado, política pública é compreendida como política estatal de regulação e intervenção social: “Toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade [...]” (ibidem, p. 37). É deliberação tomada pelo Estado, no qual se revela como a condensação material de uma relação de forças entre classes ou frações de classe (POULANTZAS, 2000).

Dupla natureza possui a presente pesquisa alusiva às dimensões focadas: de um lado, o estudo dos fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais da reforma; de outro, uma abordagem da fase de implementação com foco nos fatores institucionais que contribuíram ou não para a sua efetividade e para a participação dos sujeitos nesse processo⁵.

Na dimensão que aborda a avaliação política da política, as questões elaboradas são as seguintes: a) Historicamente, como ocorreu o processo de construção da concepção da política do EM? b) Qual o contexto internacional e nacional de crise, de reestruturação capitalista e de mudanças no mundo do trabalho que impulsionou as principais modificações no campo da educação básica brasileira? c) Quais os pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, econômicos e sociais da reforma? d) Como os pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, econômicos e sociais da reforma se relacionam com o modelo neoliberal implementado nos países de economia periférica, como é o

⁵ Mantive contato com esta problemática em dois momentos: a) trabalho no sistema público de ensino cearense desde 1984; b) iniciei meus estudos científicos sobre a temática no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e aprofundi-os no presente estudo, desenvolvido no âmbito do PPGPP da UFMA, inserido na Linha de Pesquisa: “Avaliação de Políticas e Programas Sociais” vinculada ao GAEPP, do qual faço parte desde 2006.

caso do Brasil, pelos organismos multilaterais de financiamento? e) Qual contexto político e socioeconômico favoreceu a formulação e a implantação da REM em âmbito federal e estadual? f) Qual o princípio educativo (GRAMSCI, 2001) da reforma diante da nova configuração sócio-histórica da produção (reestruturação produtiva) e da política (neoliberal) que traz profundas alterações para a educação média, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas corresponde às novas demandas de formação/conformação da classe trabalhadora?

No que diz respeito ao processo de implementação da nova política de EM no estado cearense, as questões foram: a) Quais sujeitos e interesses influenciaram a formulação, a implantação e a implementação dessa reforma nos níveis nacional e local? b) A expansão induzida nas matrículas do nível médio de ensino implicou em investimentos na melhoria dos equipamentos e instalações das escolas, no perfil de formação dos professores, na gestão escolar, no financiamento e na condição adequada de ensino-aprendizagem em sala de aula? c) A expansão e o acesso à escola média ocorreram com investimentos no sentido de promover a boa qualidade ou a reforma se limitou a uma massificação da oferta? d) O Plano de Expansão do Ensino Médio Cearense (PEMCE) adotou a nova concepção de EM correlativa às determinações da LDBEN, às novas exigências de sua demanda e às características do mundo contemporâneo? e) Como se deu a articulação entre as três instâncias de implementação da reforma: SEDUC, CREDE e escolas, considerando os eixos a serem incrementados: Gestão democrática e descentralizada; Adequação e melhoria da rede física; Reorganização curricular; Recursos didáticos; Formação de professores e Financiamento? f) Quais os significados e os sentidos da reforma que foram sendo apropriados ou não pelo público-alvo no dia-a-dia da escola secundária?

A base empírica abrangeu os municípios cearenses de Juazeiro, Iguatu, Maracanaú e Fortaleza, a capital. Os critérios de escolha destes municípios encontram-se em três fatores: perfil socioeconômico, concentração urbana e porte econômico (médio – Iguatu – e grande – Fortaleza, Maracanaú e Juazeiro). Foram pesquisadas oito escolas: quatro escolas de nível médio

conhecidas como Liceus e quatro escolas que já ofertavam o nível fundamental e passaram a ofertar o médio a partir da reforma.

Na abordagem teórica da presente pesquisa, o conceito princípio educativo tornou-se hipocêntrico. Essa categoria foi criada por Antonio Gramsci, intelectual italiano, que entendia ser necessária a revalidação do pensamento marxista na construção de um projeto coletivo de sociedade, vez que o marxismo é a filosofia da práxis, configurando-se numa postura filosófica de mudança de mundo, portanto, de transformação social.

Gramsci debruçou-se sobre a perspectiva revolucionária da educação como formação humana geral, sob o ponto de vista da organização da cultura, numa sociedade de classes. Seus escritos têm servido para desenvolver projetos na área da educação e de base analítica para as questões que a educação pública enfrenta na contemporaneidade.

As suas ideias continuam atuais para a análise das políticas de educação porque tratam da formação humana escolar em suas variadas formas históricas (SAVIANI; 1986 e 1994; KUENZER; 2001, 2000b, 1989a e 1989b; NOSELLA, 1992, 1990 e 1986 e TUMOLO; 1996, 2001a, 2001b, 2003 e 2005); FRIGOTTO (1995, 1985 e 1984).

A base teórica e metodológica do princípio educativo é marxiana porque tem no trabalho seu eixo de estruturação, como interpreta Abreu (2002, p.18): “O princípio educativo na formulação gramsciana consubstancia-se na relação entre a racionalização da produção e do trabalho e a formação de uma ordem intelectual e moral, sob a hegemonia de uma classe”. Por isso que o princípio educativo relaciona-se acima de tudo com um dado padrão produtivo e com uma dada forma de organização do trabalho. Como tal é constituído enquanto sociabilidade e subjetividade humana.

O trabalho é determinado historicamente pelo desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção capitalista, constituindo-se em categoria fundante das relações sociais. O trabalho do ponto de vista do princípio educativo é condição do humano com duplo caráter: ontológico e histórico.

O trabalho é processo e a forma de sua organização em uma dada sociedade traz transformações sociais específicas. Como afirma Nosella (1992), o trabalho em Gramsci se assenta numa concepção teórico-prática da existência humana, daí ser um conceito histórico-dialético que envolve o mundo (e nele toda a produção material), a cultura, a filosofia e a educação, dado que o homem é o mundo dos homens, do Estado e da sociedade (MARX, 2005). Com razão:

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14).

Gramsci desenvolveu o conceito a partir de suas reflexões sobre a conjuntura e a estrutura política, econômica, social e cultural da época determinada em que vivia e de sua conexão entre história, filosofia, política, educação e cultura.

Em seus escritos existe uma pluralidade de temas que vão do senso comum à religião, ao bom senso e ao conhecimento filosófico-científico. É perceptível a construção analítica da conexão entre os dialetos, a língua nacional, as línguas estrangeiras e uma articulação entre a cultura local/regional, nacional e universal com a estrutura, a superestrutura e a conjuntura.

O princípio educativo relaciona-se com as teorias dialéticas e históricas em que a consciência é componente da emancipação social do homem, posto que o trabalho seja compreendido como:

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p.153).

Os pressupostos que compõem tal conceito encontram-se embasados na categoria modo de produção porque é *no* e *pelo* trabalho que o homem produz sua existência.

A forma como o homem trabalha delinea as configurações das diferentes facetas existenciais.

Ocorre que, na sociedade capitalista, por específico, a forma de produzir a vida manifesta-se opressora e alienadora, de maneira que o trabalho é mercadoria e como tal regido pela lógica mercantilista e suscetível aos humores do mercado:

Se a oferta excede por muito a procura, então parte dos trabalhadores cai na penúria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador encontra-se reduzido às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. (MARX, 1989, p. 102).

O conceito gramsciano de princípio educativo é interessante porque traz para o campo da estrutura o eixo central da vida humana, o trabalho.

Por sua vez, a problemática da educação traduz em si o projeto societário da classe social vencedora com seus interesses econômicos e sociais.

Em tal sentido, Gramsci desenvolve outros conceitos ligados ao princípio educativo que são importantes para a compreensão das propostas educativas reformadoras que surgem nesse contexto: conformismo mecânico, conformismo social, formação humana, escola unitária, fordismo e taylorismo. Em “Americanismo e Fordismo” (2001), discorre sobre o conformismo mecânico e o conformismo social.

Vale à pena remeter-se aos dois: o primeiro está relacionado com a condição alienada do trabalhador ao ritmo da máquina no regime de acumulação fordista/taylorista. O segundo está ligado à capacidade de persuasão e coerção de uma dada sociedade, no sentido de desenvolver um aparato social, político e cultural necessário para o “[...] enquadramento da reprodução social aos padrões morais de sociabilidade e do controle político sobre os subalternizados [...]” (ABREU, 2002, p. 42).

Outra categoria importante é a “formação humana”, que Gramsci desenvolveu preocupado com a questão da organização cultural numa sociedade de classes. Para ele, a escola e a Igreja são as instituições, na

sociedade civil, responsáveis pela formação dos intelectuais. O intelectual está ligado à visão de classe social:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 15).

Gramsci discute a organização da escola não como instituição responsável pela educação em sentido estrito, mas como formação tutorada dos diversos grupos sociais em processos históricos diferenciados.

A formação escolar não existe desvinculada do conhecimento histórico, da práxis política e da formação humana. A crítica desse estudioso, quanto à organização cultural numa sociedade de classes está na tendência de se manter o operariado em contínua submissão às leis e aos valores do mercado, alienado de sua existência.

Na sociedade burguesa, a escola de qualidade é um privilégio das elites. Na própria organização da escola em si, mantém-se a divisão social do trabalho, a histórica separação entre trabalho manual e intelectual. A escola burguesa é organizada de forma dualista e excludente, em que o acesso da classe subalterna à escola média e superior da cultura é difícil. O que a burguesia lhe oferece?

O mínimo social de educação. Essa realidade está exposta nos principais documentos que norteiam as reformas educacionais nas diferentes formas-Estado capitalistas. Em oposição a esse modelo de formação, Gramsci pensa na escola desinteressada e humanista que:

[...] não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, 1975, p. 82).

A ideia de escola unitária nasce das reflexões feitas no âmbito da organização cultural, na qual deve ser organizada para promover a liberdade real, universal e construída a partir da história. Assim:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1991, p. 121)

Gramsci dá à liberdade um componente emancipatório, não da liberdade burguesa delegada à classe trabalhadora para vender sua força de trabalho no mercado, mas da liberdade conquistada pela compreensão da força transformadora do trabalho na qualidade de formação humana. Não ao trabalho que ignorantiza e brutaliza, sim ao trabalho que liberta pela luta social e política. A relação escola/trabalho plenifica a significação filosófica de liberdade.

O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico [...]. Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca de liberdade por parte do homem (NOSELLA, 1992, p. 127).

A escola de Gramsci é unitária e dialética, síntese de múltiplas determinações. Por isso, a questão de seu pensamento é a crítica às reformas educacionais implantadas a serviço da burguesia realizada por seus intelectuais funcionais. Tais reformas trazem componente libertador ou emancipatório? Não. Como pode haver libertação numa organização cultural que tem na perpetuação da desigualdade social e da alienação da classe trabalhadora o seu germe conceitual?

Os embates ideológicos entre os trabalhadores e a classe dos capitalistas, ou seja, a luta de classes tem sido determinante para o arrefecimento ou recrudescimento do capitalismo enquanto modo de produção. Nas diversas fases do capitalismo: pré-comercial, comercial, industrial, fordista/taylorista até a nova organização do capitalismo contemporâneo (toyotismo), têm-se diferentes momentos desse embate.

Seguindo o mesmo caminho da abordagem dada ao princípio educativo gramsciano, empreendi a discussão realizada acerca das demais categorias teóricas abordadas no presente estudo como trabalho, formação profissional, fordismo/taylorismo, toyotismo, competência e empregabilidade, partindo do

pressuposto de que o “[...] concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações [...]” (MARX, 2003, p. 248).

Como real concreto, as categorias são formas de existência histórica e social. O objeto de estudo manifesta-se enquanto síntese de múltiplas determinações. Para conhecê-lo, é necessário considerar sua complexidade que compõe uma unidade, uma totalidade, uma síntese de muitos processos.

Ir do abstrato ao concreto é o caminho adequado para “[...] apropriar-se do concreto, reproduzindo-o como um concreto pensado [...]” (ROSDOLSKY, 2001, p. 39).

A teoria social de Marx é um composto dialético, materialista e histórico em que a realidade é compreendida enquanto unidade do diverso, cujo caráter unitário está “[...] embasado numa ontologia do ser social [...]” (PAULO NETTO, 2004, p. 239). O grande desafio é desvelar a pseudoconcreticidade do real (KOSIK, 2002). Para Bloch (2005), nisto reside a atualidade do pensamento de Marx, pela unidade de dois movimentos, um teórico e outro prático.

Os técnicos das instituições que elaboraram os documentos e implantaram a política não são apenas atores a simular papéis em um palco social imaginário e como tal representam ou simulam isso ou aquilo.

São pessoas reais que vivem numa realidade objetiva, concreta, material, e mantêm relações sociais na formação econômica capitalista contemporânea, cuja historicidade é processual e edificada tijolo por tijolo com cimento social objetivado, de modo que as relações são “[...] complexas e mediatizadas, podendo ser contextualizadas de modo concreto e inseridas no movimento maior que as engendra [...]” (PAULO NETTO, 1998, p. 15).

O papel do pesquisador é tentar apreender a unidade do diverso, as diferenças que são as particularidades. Por isto, aqui, foi adotado o método criado por Karl Marx (1818-1883), o materialismo histórico-dialético, no sentido de possibilitar a articulação da teoria com a realidade concreta, levando em conta a mediação e as contradições existentes.

O método histórico-dialético ajudou a desmistificar o lugar de construção da REM porque a realidade investigada é concreta e histórica.

Nesta perspectiva, os procedimentos tomados no desvelamento do objeto de estudo compreenderam dois movimentos: o primeiro diz respeito à análise de conteúdo dos documentos⁶, que permitiu apreender – a partir do mapeamento dos conceitos neles recursivos – a racionalidade da reforma educacional, no que diz respeito à concepção da política do ensino médio.

Foram estudados os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos da política nos principais documentos elaborados em nível oficial materializados nas leis, resoluções, pareceres, parâmetros e diretrizes curriculares, planos assim como nos estudos de caráter técnico efetuados pelo MEC e pelos consultores do Banco Mundial (BM) em nível nacional e local. Examinei a literatura produzida no sentido de construir o estado da arte no que diz respeito às questões desenvolvidas na pesquisa.

Mesmo realizando uma acurada pesquisa bibliográfica, sinto que não dei conta da imensa quantidade de fontes de informações, principalmente no que toca à política de EM que se acumula nas escolas, nos CREDE's e na SEDUC. Esta situação pôs-me numa condição frequente de ânsia de informação cunhada por Wurman (1999) como a insegurança contínua do pesquisador diante da ininterrupta produção de objetos informacionais.

O segundo momento está relacionado com o interesse em compreender como a política foi implementada no estado do Ceará no conjunto da “Caminhada Cearense” (1995-2002) iniciada com a “Revolução de uma geração” (1991-1994)⁷, desde sua formulação nos espaços burocráticos centralizados.

De tal modo, empreendi a fase da pesquisa de campo que compreendeu duas escolas por município, ao todo oito. Para explicitação dos dados, utilizo

⁶ A relação de documentos analisada encontra-se nos anexos.

⁷ De 1986 a 2006, o domínio político foi exercido pelo grupo oriundo do Centro Industrial do Ceará (CIC), cujas propostas abrigadas pelo lema “Geração das Mudanças” ou “Grupo das Mudanças” protagonizaram o ressurgimento cearense sob a representação moderna. Por sua vez, a Reforma da Educação Básica (REB) iniciou-se em fins da década de 1980. Os documentos: “Encontro ouvindo a escola pública: relatório geral” (1985); “Escola Pública: Revolução de uma Geração” (1991b) e “Plano Decenal de Educação – 1993/2003 (1994a)” constituem as intenções governamentais no sentido de alterar as condições educacionais do Estado herdadas da longa conjuntura do domínio coronelístico no Estado, formado pelo triunvirato Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals.

nomes fictícios, no sentido de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. De forma que, neste texto, há duas formas de tratamento para com os sujeitos da pesquisa. Em alguns casos, omito o nome dos implicados; em outros, adoto epítetos fictícios.

Nessa etapa, fui muito bem recebida pelos colegas de profissão. A maioria das escolas já conhecia quando trabalhei como técnica de planejamento na SEDUC. Não tive quaisquer obstáculos para adentrar os espaços escolares. O núcleo gestor, professores, funcionários e alunos das escolas me ofereceram uma acolhida especial. Não tive dificuldades em gravar as entrevistas com os professores, tampouco com o núcleo gestor nem com os grupos focais⁸ formados por alunos. Todos se mostraram bastante à vontade para colaborar.

Destaco a importância de se estudar, de se refletir sobre as experiências nas escolas, vez que são espaços não apenas de ensino-aprendizagem sistemática do conhecimento formal, mas acima de tudo de socialização e formação humana. Neste sentido, essa investigação traz os significados e sentidos atribuídos à REM pelos diferentes sujeitos.

Foi possível verificar as tensões, conflitos e contradições entre a proposta da política educacional e a sua efetivação concreta. Particpei de momentos privilegiados da ação educativa escolar como as reuniões de planejamento e de Conselho de Classe. Frequentei as reuniões ordinárias nas quais se discutiam problemas próprios da escola como indisciplina de alunos, violência, ausência de professores e precarização do trabalho escolar.

O cotidiano que eu conheço tão de perto e pelo qual empreendi o trabalho de pesquisa ora relatado se fez presente em mim. O espaço deste trabalho é insuficiente para dizer do muito que vi, vivi e revivi nessa fase tão rica da pesquisa. Sorrisos, medos, anseios, olhares encontrados e desencontrados, certeza e incerteza. A escola cearense não apenas tem vida inteligente como uma vez se referiu a ela uma gestora da educação básica, mas tem sonhos e fortaleza.

⁸ Carlini-Cotrim (1996), Dias (2000) e Minayo (1994) revelam sua importância quando o propósito do pesquisador é obter informações de caráter qualitativo em profundidade.

Gostaria de deixar claro, neste momento, que tenho uma especial identidade com a escola média, seja porque atuo nela há muitos anos como professora seja porque participei de cursos de capacitação e treinamento quando exerci o cargo de chefia como diretora de uma escola de ensino fundamental e médio. Era comum a visita às escolas no sentido de estreitar os laços profissionais com outros colegas de profissão.

Senti-me confortável para realizar a pesquisa empírica nas escolas públicas de nível médio. Nestas, a reforma tomou expressões materiais e concretas próprias de um lugar situado na região Nordeste, cuja inserção na economia nacional e internacional ocorre – desde sua colonização no século XVII – de forma subordinada aos interesses externos.

Entrevistei os formuladores da política, o ex- núcleo gestor e os técnicos da SEDUC, e os técnicos responsáveis pela gestão dos CREDE⁹ e os principais sujeitos da escola: professores, alunos, funcionários e equipe da direção. Com exceção dos alunos, as entrevistas com os demais sujeitos da pesquisa foram efetuadas de forma individual. Ao todo, foram realizadas 30 entrevistas, das quais colhi um material revelador que me permitiu desenhar todo o contexto da REM, desde sua criação nos gabinetes oficiais à sua materialização no chão da escola.

Com os alunos, sujeitos sociais importantes nesse processo, utilizei a técnica de grupos focais. Deste modo, organizei oito grupos focais, cada um com aproximadamente nove alunos, em que pude registrar as representações, atitudes e opiniões dos alunos do 3º ano do EM de cada escola pesquisada. No geral, conversei com 72 alunos que estudavam nos turnos vespertino e noturno, caracterizados como alunos que exerciam algum tipo de atividade remunerada sem carteira de trabalho assinada ou como autônomos.

⁹ Em nível central, entrevistei os representantes do MEC que, na época, ocupavam cargo de direção: o ex-secretário (1995-2002) da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e o ex-diretor (1998-2002) da Coordenação Geral de Ensino Médio (CGEM). Em nível estadual, foram entrevistados os profissionais que compunham o núcleo gestor da SEDUC (1995-2002): o ex-secretário da Educação Básica, coordenadoras da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico (CDTP), da Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional (CAGE) e a diretora do Núcleo de Ensino Médio (NEM) e em nível regional os Ex-diretores de CREDE's e ex-coordenadores regionais de ensino e de gestão.

Formei grupos diferenciados de alunos, mas a predominância do sexo feminino é visível. Cada grupo focal tinha nove alunos, destes, registrei a presença de apenas dois ou três homens por grupo. Em três grupos focais, a predominância feminina foi de 100%, fato que corrobora as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ligado ao MEC, que apontam uma predominância do sexo feminino na matrícula da rede estadual do EM (56%) desde 2006. A duração dos grupos focais foi, em média, de uma hora a uma hora e meia. Foi um dos momentos mais complexos do trabalho porque os alunos partilharam seus anseios e perspectivas de uma vida melhor, cujo apoio é o processo educacional.

Outro momento importante constituiu-se no levantamento da base de dados dos indicadores educacionais relativos à escola média no Ceará. Não raras vezes, decepcionei-me com a escassez de dados, bem como com a dificuldade de acesso a eles.

Apesar da boa vontade dos técnicos, não foi fácil coletar todas as informações no sentido de revelar a materialização do objeto de estudo. Ressinto-me de dados no que diz respeito ao financiamento. Sem uma sólida base de dados, percebi-me angustiada, pois essa não me ofereceu uma visão mais ampla da problemática, porque as informações fazem menção ao ano de 2001 em diante.

A linha histórica da pesquisa não foi observada de forma completa, pois, conforme técnicos da SEDUC, não há registros relativos aos anos de 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. Com o sentimento de impotência, não avancei no sentido de buscar mais informações, porque aonde ia nada havia. Vencida pelas inúteis tentativas e com inúmeras atividades da pesquisa em andamento, utilizei-me dos dados registrados pelo Sistema Interno de Contabilidade (SIC) e Sistema de Gestão Integrada (SIGE) da SEDUC, que, mesmo incompletos, apontavam para a realidade interna do financiamento da educação média.

Apresento uma pesquisa desenvolvida sobre a REM implantada com a LDBEN em vigor, cujo Art. 35 é o fulcro normativo das ações implantadas. Apesar de já existir um número considerável de trabalhos sobre a temática em painel, poucos se propõem a um estudo de caráter avaliativo.

Em recente pesquisa realizada sobre o estado da arte, coletei em torno de 80 trabalhos – científicos e técnicos – desde a década de 1990. Destes, apenas quatro aproximaram-se da área específica de avaliação das políticas públicas, e um traz uma abordagem na linha da avaliação política da política. A maioria limitava-se aos aspectos institucionais e operacionais da política e foram desenvolvidos no âmbito das Instituições governamentais. Com este estudo, preencho uma lacuna na produção científica e técnica sobre a temática, visto que, apesar do importante acervo existente, há, de fato, pequeno número de estudos específicos na linha desenvolvida.

Não é possível ratificar a posição de Calvo (1997, p. 63), que afirma ser o EM uma “[...] zona cinza de pesquisa e das políticas [...]” nem a de Castro (1997, p. 7) que denuncia estar esse nível “[...] esquecido em um desvão do ensino [...]” tampouco é razoável concordar com Guimarães de Castro (1997, p. 6) ao colocar que essa etapa final da educação básica esteve “[...] ausente do foco das políticas públicas de educação na década de 1980 [...]”, pois a própria Constituição Federal (CF) de 1988 já previa em seu Art. 208 a “progressiva universalização do ensino médio” brasileiro (antes dessa dinâmica, posso citar a Lei 7.044/82, que extinguiu a “profissionalização compulsória” e previa a “preparação para o trabalho”, de modo a reconhecer os efeitos do novo sistema de acumulação do capital).

Mesmo para a etapa fundamental da educação básica, as novas políticas de educação só passam a vigorar a partir da LDBEN 9394/96 e do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF), também, de 1996, sancionado dias após a promulgação da primeira.

O depoimento do ex-ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, neste sentido, é claro: “Já vínhamos pensando na reforma do ensino médio desde o início do governo [...]” (SOUZA, [199-], p. 3). Com efeito, esse nível de educação nunca foi tão estudado e alvo de políticas não só por parte do governo central. No caso exclusivo do estado do Ceará, pela SEDUC e pelo BM.

A partir da avaliação da reforma, foi possível a apreensão da sua concepção e de sua engenharia institucional, bem como a compreensão da

forma como os sujeitos dela se apropriaram ou não. O interesse configurou-se em desmistificar a visão de sociedade e de homem dominante, levando-se em conta a “[...] correlação de forças historicamente dada [...]” (KUENZER, 2000a, p. 17).

Enquanto a avaliação política ajudou a entender a sua essência do ponto de vista de sua formulação e de seus pressupostos, a avaliação processual permitiu a elucidação de como essa foi sendo implantada e implementada a partir da perspectiva das instâncias implicadas no processo.

Preocupe-me com a explicitação das racionalidades e interesses construídos pelo discurso governamental alicerçado no ideário neoliberal, de forma a elucidar suas contradições e mediações, no sentido de aclarar os conceitos, as propostas e as intencionalidades que fundamentam as decisões hegemônicas numa sociedade de antagonismos sociais.

Com isto, refiro-me agora à disposição a qual se encontra estruturada a presente pesquisa. Dividida está em quatro capítulos. O primeiro – Introdução – já aqui se delinea, em que, de forma geral, situo e discorro em torno do processo de partida e de chegada da investigação científica realizada, bem como os caminhos teórico-metodológicos percorridos.

No capítulo segundo, é aprofundada uma discussão teórica em torno das categorias centrais deste estudo: trabalho, formação profissional, fordismo, toyotismo, competência, empregabilidade, articulando-as com o princípio educativo de Gramsci.

O título do capítulo “Trabalho, formação profissional e competência: novas determinações históricas no complexo movimento da reestruturação do capital” denota a intenção de discutir sobre as metamorfoses no mundo do trabalho, em que este seja compreendido como categoria ontológica e social, que, assim, materializa as transformações ocorridas no contexto da produção capitalista em tempos de reestruturação produtiva, de nova organização e gestão da produção, de competitividade das economias globalizadas e de financeirização da economia.

No terceiro, denominado “A política de reforma do ensino médio no Brasil (1996-2006)”, trato com especificidade da contextualização da REM no território brasileiro e recupero o seu desenvolvimento histórico articulado com as profundas mudanças que ocorreram no mundo da produção e do trabalho.

Nessas condições, discuto a política educacional como proposta de gestão estatal da força de trabalho, compreendendo-a como uma resposta tópica aos impactos da reestruturação produtiva.

“A política de reforma do ensino médio no Ceará (1996-2006)” é o tema do quarto capítulo em que retrato o processo de implementação da REM no Ceará. Neste, é focalizado o processo de implementação da reforma desde as primeiras negociações em nível central até a sua implementação no chão da escola.

Nele, estão narrados os principais achados da pesquisa no que toca à forma como foi incorporada pelo sistema cearense. Neste sentido, são abordadas as faces predominantes da reforma: a de estrutura, a de gestão e a de currículo, que não estão isoladas do processo de reordenamento do sistema educacional brasileiro.

Na conclusão, estão delimitados os principais resultados da pesquisa e retomo a tese e o seu questionamento seminal, qual seja: a reforma do EM no Brasil se expressou ideologicamente enquanto compósito da reorganização do trabalho cujo princípio educativo central é o da empregabilidade.

2 TRABALHO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIA: novas determinações históricas no complexo movimento da reestruturação do capital

O trabalho é uma formação histórica assim como o capital e o modo de produção capitalista. Por isso, as transformações estruturais do capitalismo mantêm vínculos orgânicos com o metabolismo social do trabalho e as metamorfoses deste modo de produção e da ordem social burguesa – em si, contraditória.

O desenvolvimento de ajustes originais na organização das bases materiais de produção e das relações sociais no sistema sócio-metabólico capitalista ocorre a partir de um reordenamento nas relações entre capital e trabalho (MÉSZÁROS, 2006a). Tem sido assim e permanece como tal, visto que a atividade produtora de valores de uso e de troca compõe-se da totalidade social orgânica ao processo de acumulação do capital no modo de vida burguês, pedra angular da formação econômica de mercado (MARX, 1970, 1973, 1980, 1983, 1985a, 1985b, 1987a, 1987b, 1988, 1989, 2004, 2002).

Ao considerar os sentidos do trabalho e sua rematerialização ou os “novos e velhos tempos do trabalho”, Pochmann (2002) avalia que a emergência da sociedade industrial e pós-industrial abriu uma perspectiva diferenciada com ênfase no ciclo educacional e na formação profissional dos trabalhadores vinculada à questão da escolarização básica. Daí que não se muda todo um sistema de instrução/escolarização básica sem as condições estruturais econômicas políticas e sociais propícias.

A criação de um novo modelo de educação exige a emergência de uma nova condição social. Isto leva a crer, então, que os termos formação profissional e competência e seus equivalentes são filhos da contextura histórica em que as transformações decorrentes das mutações técnico-organizacionais no mundo do trabalho, aliadas ao redesenho da base capitalista produtiva, conduzem à flexibilização, à precarização e ao enfraquecimento da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 1995, 2001, 2005, 2006a e 2006b, BRAGA, 2003; CARDOZO, 2007; ALVES, 1999 e 2000).

A nova lógica que reordena as metamorfoses no mundo do trabalho exerce o seu domínio sob a perspectiva da nova ordem econômica mundial (CHESNAIS, 1996; BRAUDEL, 1987 e 1996; GOWAN, 2003; ARRIGHI e SILVER, 2001; ARRIGHI; 2006 e 2008). Essa nova ordem econômica e social exigiu um esforço sem igual da força de trabalho para se adaptar aos tempos pós-modernos. De maneira que a educação é o *leitmotiv* das políticas, criticada e modificada para preparar os novos/velhos trabalhadores à reconfiguração produtiva e econômica.

Os enunciativos de formação profissional e de competência ganham destaque nos programas e ações do governo na vertente das políticas educacionais e das políticas de trabalho voltadas para a empregabilidade¹⁰ (LIMA, 2004). “Competência” pode ser entendida como subconjunto de “formação profissional” no composto das transformações estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação (ALVES, 2000).

O tratamento teórico de ambas as categorias só tem sentido no âmbito da apreensão de que o atual protótipo de gestão estatal da força de trabalho no Brasil se traduz por uma dinâmica estratégica que visa à implantação de uma nova concepção de formação profissional, cujo alicerce pragmático é a noção de competência.

A busca de um perfil requalificado do trabalhador que aprenda a saber no sentido de multiplicar a sua capacidade de saber fazer responde às demandas inovadoras do mundo do trabalho, cujos princípios são a polivalência e a multifuncionalidade no cenário improvável e imprevisível da empregabilidade (CASTIONI, 2002; LIMA, 2004).

Os próximos tópicos discorrem acerca dos contornos concretos que essas questões tomaram em outros tempos no *corpus* do capital.

¹⁰ Para um maior aprofundamento dessa questão, ver os estudos desenvolvidos por Pochmann (1998 e 1999); Singer (1998 e 1999); Gentili (1998); Dupas (1999); Castioni (2002); Lima (2004) e outros.

2.1 A constituição histórica da categoria trabalho

O trabalho enquanto categoria ontológica do ser social origina-se com a consolidação do modo burguês de produção. Em nenhuma outra sociedade, a questão do trabalho emergiu com tanta força. O sentido etimológico da palavra trabalho está datado a partir do século XI, ponto de transição de uma economia feudal ou economia vazante para uma economia pré-comercial ou capitalista (HAUSER, 2003; LE GOFF, 1980).

A marca da economia feudal está em que “[...] falta incentivo à superprodução e de que os métodos tradicionais continuam sendo usados e os velhos ritmos de produção observados sem qualquer interesse por invenções técnicas e melhorias organizacionais” (HAUSER, 2003, p. 182).

Na perspectiva da economia vazante, o modo de organizar a produção tinha como fim o consumo interno. Inexistia qualquer ideia de lucratividade, acumulação e especulação. Na economia desenvolvida a partir do capitalismo comercial, a vontade teleológica se dirige para o tripé: lucro, acumulação e privatização.

No campo da língua social, o termo trabalhador surge nos finais do século XVII, em pleno processo de afirmação da economia burguesa como modo de produzir a existência social. Na vertente burguesa, nasce positivado, o ser-do-trabalho não é visto como alguém destituído das forças de provisão da sua própria sobrevivência, mas livre para trabalhar com quem bem lhe aprouver (SMITH, 1996).

Ao revelar a capacidade de organização do trabalho humano, cuja diretividade era a produção de mercadorias e a acumulação do capital, a burguesia, de posse do legado histórico, anterior ao seu tempo, empreendeu as transformações necessárias ao velho modo de produção. Resultantes de uma ordenação divina, são alteradas as antigas relações sociais nas quais o fim último da vida eram a fé e a lealdade: “valores eternos” (HAUSER, 2003), e não a posse de bens materiais, como até hoje pleiteia a burguesia.

Os novos organizadores da vida material, os empreendedores burgueses, incrementaram de modo contraditório relações fundadas na liberdade, na igualdade e na fraternidade, cuja moeda de troca passou a ser a força de trabalho do homem – mercadoria – e sua capacidade de transformar a natureza em riqueza imediata e infinita. Nisto residem o novo conceito e o novo estatuto social do trabalho humano. Marx (1980) não se surpreende quando o nascente capitalista passa a identificar o trabalho como força superior a qualquer outra:

Os burgueses têm suas razões muito fundadas para atribuir ao trabalho uma força criadora sobrenatural; pois precisamente do fato de que o trabalho está condicionado pela natureza deduz-se que o homem que não dispõe de outra propriedade senão sua força de trabalho, tem que ser, necessariamente, em qualquer estado social e de civilização, escravo de outros homens, daqueles que se tornaram donos das condições materiais de trabalho. E não poderá trabalhar, nem, por conseguinte, viver, a não ser com sua permissão. (MARX, 1980, p. 209).

Porque a redenção do trabalho se dá com a nascente sociedade burguesa, a sua contradição não menos faz parte dessa totalidade, em que:

A produção de mercadorias é um sistema de relações sociais no qual os diversos produtores criam diferentes produtos (divisão social do trabalho) e os tornam equivalentes no momento da troca. Por consequência, o que é comum a todas as mercadorias não é o trabalho concreto de um determinado ramo de produção, não é o trabalho de um gênero em particular, mas o trabalho humano “abstrato”, o trabalho humano em geral. (LÊNIN, 1982, p. 26).

O entendimento desta situação exige uma compreensão do funcionamento sociometabólico do capitalismo (MÉSZÁROS, 2006a). Esta relação toma a seguinte arquitetura:

Dentro do processo de produção, o capital evoluiu para o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou seja, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida de que o trabalhador execute seu trabalho ordenadamente e com o grau adequado de intensidade. (MARX, 1985a, p. 244).

Do ponto de vista da dialética marxiana, o capital e o capitalismo são realidades históricas concretas. Não basta historiar essas relações para efetivar o seu entendimento, pois é preciso explicitar as mediações e as contradições.

Na visão de Lukács (1979), não há na sociedade nenhum objeto ou sujeito destituído de mediações. A mediação é uma categoria objetiva, ontológica, que está presente em qualquer realidade. Em Marx (1983), as categorias são formas de ser, determinações da existência.

O fato é que a “[...] riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’ [...]” (MARX, 1985a, p. 45). Mas quem produz essas mercadorias? O trabalho social dos homens. Não apenas o trabalho individual, sobretudo ele tornado produção social. Essa produção social de mercadorias é determinada pelas forças produtivas e pelas relações de produção.

O trabalho é um resultado histórico. Constitui-se o trabalho no ponto de partida e de chegada da sociabilidade humana no modo de produzir para acumular riquezas. Por isso, há uma articulação ontológica da categoria trabalho com o processo histórico social da produção do capital. As forças produtivas e as relações de produção são as categorias determinantes da organização do trabalho na sociedade capitalista.

Uma marca determinante desse sistema é a divisão social do trabalho que atinge sua forma mais desenvolvida a partir do avanço das forças produtivas na sociedade capitalista. Em Durkheim (1999), a divisão social do trabalho se reveste das diferentes especializações profissionais na sociedade capitalista e, tanto mais uma sociedade dividida em especialidades, mais se desenvolve a solidariedade orgânica em que as regras de cooperação e troca de serviços entre os que participam do trabalho coletivo atuam como um modo de organização do trabalho, incrementando a produção.

As contradições se estabelecem na divisão social do trabalho, assim como na divisão social e econômica que gera os antagonismos de classe analisada por Marx (2004, 2005), Engels (2008), Lênin (1982 e 1986) e por toda plêiade de estudiosos que os sucederam, de orientação marxista ou não.

Na sociedade capitalista da produção incessável de mercadorias com vistas ao lucro, o estatuto do trabalho tem em si expressão contraditória e alienada, isto porque a mercadoria (valor) produzida pelo trabalhador através

de seu trabalho (papel-mercadoria) se apresenta como “[...] fantasmagoria, ilusão, engano, nela o valor de troca ou a forma-valor oculta o valor de uso [...]” (TIEDEMANN, 2006, p. 23). É o fetiche da mercadoria no reino burguês.

Como a produção de mercadorias se dá por meio das relações de produção mediadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, é importante entender como ocorreu seu processo evolutivo, uma vez que o modo de organizar a produção capitalista sofre influências diretas das tecnologias implantadas nesse processo.

Compreender a relação entre as forças produtivas e as relações de produção é importante para o objeto de estudo analisado, tendo em vista que as mudanças processadas nas forças produtivas desde o capitalismo comercial – intensificando suas contradições internas – têm reordenado a forma de produzir mercadorias e a situação do trabalho.

Na fase inicial do capitalismo, o empreendedor burguês precisou se conformar às forças técnicas já existentes resultantes do modo de produção antecessor, que expirava: “De início, o capital submete o trabalho ao seu domínio nas condições técnicas em que o encontra historicamente [...]” (MARX, 1985a, p. 244).

O tipo de trabalho explorado em toda a sua dimensão é o trabalho vivo. Este é o trabalho humano em si mesmo, ou seja, o trabalho em ato, categoria desenvolvida por Marx (1983) para explicar a situação da classe trabalhadora frente ao desenvolvimento das tecnologias no processo de produção das mercadorias. Tanto mais desenvolvidas são as tecnologias, tanto mais a desvalorização do trabalho vivo (MARX, 1985b), pois este daria lugar ao trabalho morto ou trabalho passado.

O trabalho vivo é fundamental na engenharia de acumulação capitalista: “[...] os capitais necessitam de trabalho vivo, em seu processo de valorização do capital [...]” é assim que analisa tal situação Antunes (2004, p.5). Apesar de o trabalho vivo ser condição *sine qua non* no processo de valorização do capital, contraditoriamente, a personificação deste último, os capitalistas, buscam eliminá-lo, pois: “A classe trabalhadora atrapalha os capitais, ela faz

greve, ela se rebela, ela faz oposição [...]” (idem). Mesmo que o capital não consiga minar de vez o trabalho vivo, ele “[...] pode tornar supérflua uma parte enorme da nossa classe trabalhadora [...]” (idem).

No primeiro momento de acumulação primitiva do capital, a força de trabalho vivo foi muito oprimida nas mãos do capitalista por meio da exploração da jornada de trabalho, em que o trabalhador é por si a personificação do tempo elasticizado. Os relatos das relações de produção desse período são reveladores:

O impulso à prolongação da jornada de trabalho, a feroz voracidade por mais-trabalho, que temos observado até agora numa área, na qual os abusos desmesurados não são ultrapassados, como disse um economista burguês da Inglaterra, pelas crueldades dos espanhóis contra os índios na América, colocaram finalmente o capital sob os grilhões da regulação legal. (MARX, 1985a, p. 196).

Durante um intervalo considerável de tempo histórico, o controle do capital sobre o trabalho não conheceu limite, e sua base de sustentação encontra-se na extração da mais-valia absoluta (MARX, 1983). Marx (2002, 1987b, 1985a e 1985b) faz uma distinção entre trabalho produtivo e improdutivo. Enquanto o segundo diz respeito às atividades cujo núcleo é a prestação de serviços em que existe uma simples troca direta de dinheiro por trabalho autônomo, logo, não há transformação do trabalho em capital nem tampouco produção de mais-valia, o primeiro é mola mestra do metabolismo da produção de acumulação do capital.

O trabalho produtivo é quem impulsiona o desenvolvimento econômico numa sociedade capitalista. Apenas com este, o trabalho se transforma em capital, portanto, está subsumido ao capital na forma e na concreticidade. O trabalho improdutivo não produz mais-valia, o produtivo sim. O primeiro só existe porque o segundo produziu excedente econômico (sobretalho) na sociedade capitalista. No segundo, o capital, por meio da sua forma produtiva (trabalho), tem a capacidade de criar valor de troca, logo, não é outra coisa senão a forma-capital em ato. O trabalho produtivo situa-se na esfera da produção de mercadorias, sendo ele mesmo uma mercadoria; o improdutivo circunscreve-se na superfície da circulação e da troca, pois também é mercadoria transformada pela forma-capital.

O trabalho improdutivo é tão orgânico ao sistema metabólico do capitalismo quanto o produtivo. Na atual fase do capital transnacional, há uma mistificação do primeiro em relação ao segundo. Em linhas gerais, no pensamento marxiano, a mais-valia é todo o sobretrabalho apropriado pelo capital, ou seja, tudo o que o trabalho produz e não retorna ao trabalhador em forma de apropriação legítima.

Essa situação acontece de duas formas: a) a mais-valia absoluta é extraída da exploração bruta do capital sobre o trabalho que se dá pelo prolongamento da jornada de trabalho, ou da minimização do salário da força de trabalho; b) a mais-valia relativa se dá por meio do desenvolvimento das forças produtivas e do aperfeiçoamento das condições de produtividade e da evolução dos meios de produção (instrumentos do trabalho).

A produção da mais-valia relativa revoluciona os processos técnicos de trabalho e as relações sociais. A espoliação da força de trabalho, na fase de instauração do modo burguês de produção, encontra explicação no incipiente desenvolvimento das forças de produção. A partir do momento em que estas são desenvolvidas, a extração da mais-valia absoluta vai cedendo lugar à extração da mais-valia relativa ou com ela convivendo.

O que se tem são transformações visíveis na forma de organizar a produção de mercadorias ao longo de seu desenvolvimento histórico, em que as contradições e as mediações das formas de luta do trabalhador vão também contribuindo para uma minimização da exploração de sua força de trabalho. No juízo acertado de Poe (2004, p. 82), “[...] a mudança era evidentemente na forma [...]”, em que se expressava e se expressa a real força do capital em relação à vulnerabilidade real do trabalho.

2.2 Trabalho, formação profissional e competência: singularidades do fordismo/ taylorismo

A ruína do antigo sistema artesanal de produção foi decisiva na transformação dos antigos processos de aprendizagem do trabalho e na transmutação do saber-fazer do trabalhador. A ação produtiva nas fábricas

requeria maior esforço físico e mental por parte de quem operacionalizava o novo sistema. Eram novas habilidades e novas competências.

A historicidade da categoria trabalho demonstra que a mecanização da produção trouxe alterações ao modo de vida e de aprendizagem do trabalhador. As transformações dos modelos organizacionais – cooperação simples, manufatura, maquinofatura, taylorismo/fordismo e, recentemente, toyotismo – exigem da força de trabalho uma adaptação que a submeta ao capital. Uma das evidências marcantes nesse processo histórico é a perda do controle e do conhecimento da atividade produtiva direta, que antes era dominada pelo trabalhador e que desde então passou para a esfera de domínio do capital.

Em termos de organização do processo de trabalho, o capitalismo desenvolveu outras fases anteriores ao fordismo e ao toyotismo como a cooperação simples, a manufatura e a maquinofatura. A primeira predominou, sobretudo, na fase inicial do capitalismo e “[...] representa a forma mais primária e rudimentar da idéia de fábrica, caracterizada pela reunião de ex-artesãos em um mesmo espaço [...]” (LIMA, 2004, p. 41).

Para Marx (1980), a cooperação é uma “[...] forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos.” (idem, p. 370). Esta se notabiliza pela utilização coletiva dos meios de produção, em que os trabalhadores ficam agrupados em um mesmo ambiente e são responsáveis por todas as etapas do processo produtivo, sob a direção do dono do capital. É possível antever que os trabalhadores vão perdendo o controle sobre o trabalho, vez que o controle e a direção do processo produtivo são exercidos cada vez mais pelo capital.

No processo de organização manufatureira, é perceptível a separação entre o planejamento e a execução direta do trabalho, porque cada trabalhador torna-se especialista em uma dada tarefa. Com a especialização, a divisão do trabalho se tornou fragmentária, permanecendo, entretanto, uma interdependência entre os trabalhadores. Lima (2004) entende que nesta fase inaugura-se a especialização de funções e, ao mesmo tempo, isto representa a

desqualificação inicial do artesão, porque o trabalhador “[...] perde a visão do conjunto do processo de trabalho em virtude da redução do seu campo de atividade.” (FERREIRA, 2000, p. 6).

Na fase da maquinaria, o processo produtivo vive um salto revolucionário (LIMA, 2004), pois o “[...] capital se liberta completamente do trabalho vivo qualificado [...]” (idem, p. 42). A maquinofatura caracteriza-se como um processo produtivo em que se dá o predomínio do uso das máquinas na consumação de tarefas antes realizadas por trabalhadores.

Na análise marxiana, o objetivo do capital, ao introduzir as máquinas no processo de produção das mercadorias relaciona-se com a necessidade de acumulação do capital em dois sentidos: “[...] baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista” (MARX, 1980, p. 424).

O uso da maquinaria “[...] é meio para produzir mais-valia.” (idem). Ferreira (2000) entende que o uso da maquinofatura “[...] é fruto de uma revolução no sistema de forças produtivas que engendra uma base técnica mais adequada à acumulação capitalista.”

Com a maquinofatura, inicia-se um processo de submissão “[...] do processo de trabalho ao processo de valorização do capital.” (idem, p. 10). Essa nova estrutura em que se assenta o trabalho desenvolveu-se em um processo lento e longo cujo herdeiro histórico foi o fordismo/taylorismo, que aprofundou o princípio – inerente ao capitalismo – que se configura na separação entre a concepção e a execução dos processos produtivos.

Sobre tal protótipo de acumulação do capital, Gramsci afirma, em “Americanismo e fordismo (2001)”, ser o “[...] ponto extremo do processo de sucessivas tentativas da indústria no sentido de superar a lei tendencial da queda da taxa de lucro [...]” (op. cit., p. 231). Em sua forma mais completa, o fordismo responde aos imperativos do capital e assim sujeitou o trabalho durante largo período do século XX.

As forças históricas que fizeram surgir o fordismo podem ser apontadas pela ordem produtiva dominante à época: o capitalismo monopolista. Lênin (1986) referia-se ao capitalismo monopolista como orgânico ao imperialismo, que, por sua vez, é uma fase histórica especial do capitalismo.

Capitalismo monopolista e imperialismo são faces da mesma moeda: expansão de um sistema econômico mundial de exploração capitalista que combina entre si a concentração de capitais, através da aquisição das pequenas indústrias pelas grandes corporações, as inovações tecnológicas aliadas à gestão científica do trabalho e o domínio econômico e político dos países capitalistas avançados sobre os países de economia periférica.

Essa nova ordem do capitalismo internacional consolida relações de dependência entre o centro do capital e a periferia e instaura novos elementos na divisão internacional do trabalho, de forma que modifica as relações internas dos países em condição de dependência.

Para Cardoso (1969, p. 17), “[...] o sistema de dominação externo, de país a país, corta transversalmente a estrutura dependente e a interpenetra [...]”. Luxemburg (1984), não tão distante da visão leninista, coloca a problemática com foco na reprodução ampliada do capital. O imperialismo sai de suas fronteiras nacionais e invade os espaços transnacionais por conta da nova forma de acumulação do capital (monopolista), que tem no investimento produtivo (aplicação do capital excedente em inovações tecnológicas) uma ferramenta de poder político.

Outro teórico marxista que estudou essa Era histórica da expansão capitalista na modernidade foi Hilferding (1877-1941), que entendia ser o resultado da fusão do capital industrial produtivo com o capital bancário de usúria. Em seu livro “O Capital Financeiro” (1985), dá ênfase não à questão do capitalismo industrial, mas à transição deste enquanto ordem produtiva hegemônica de acumulação do capital para o capitalismo financeiro, parasitário.

A dinâmica do capitalismo monopolista aliado ao imperialismo encerra o mundo a partir de 1880, numa relação “genuinamente global” (HOBSBAWN, 1988, p. 33).

A origem do capitalismo monopolista remonta às três últimas décadas do século XIX (BRAVERMAN, 1987). Seu desenvolvimento se deu condicionado pelo avanço das forças produtivas e pelas transformações nas relações sociais de produção. Baran e Sweezy (1966) destacam a especificidade histórica do capital monopolista. Argumentam eles (com base na teoria marxiana) que o capital monopolista está ligado a uma tendência natural do capitalismo à elevação da composição orgânica do capital (MARX, 1983).

Disso se explica a concentração dos investimentos em capital constante, ou seja, em máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados. O capital monopolista é uma parceria entre o capital industrial e o capital financeiro, por isso mesmo, como analisa Lênin (1986), constitui uma fase monopolista da economia capitalista mais avançada.

O capitalismo monopolista engendra uma nova ordem no processo de relações de produção, em que tomam corpo duas especificidades: a gestão científica do trabalho (taylorismo) e um novo modo de organização material do trabalho (fordismo).

A questão orgânica a ser desvelada direciona ao entendimento de que tanto um quanto o outro modificaram a relação do homem com o trabalho, com o produto de suas mãos.

Apesar de não defender o ponto de vista ruptural dessa nova ordem com o processo de maquinização do trabalho inaugurado com a Revolução Industrial – mas um estágio avançado de desenvolvimento desta – é mister reconhecer que o taylorismo/fordismo impõe novos elementos para o desfilamento da reconfiguração do trabalho no contexto do capitalismo monopolista.

A ordem burguesa e capitalista da produção encontrou no taylorismo a forma de organização racional do trabalho e no fordismo um modo de subordinar o trabalho à máquina. Ambos, Taylor e Ford, tipificaram o novo

processo de produção do excedente de trabalho humano – apropriada pelo capital monopolista – entendido pela mente crítica de Gramsci (2001) como americanismo. Em sua análise, o “[...] americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática [...]” (idem, p. 241). O desenvolvimento evolutivo do capital atinge a sua forma plena. Não poderia ser em outro espaço-tempo senão na pátria do capital: Estados Unidos da América.

A preocupação gramsciana de perscrutar a possibilidade de transferência do americanismo e fordismo “[...] forma moderníssima de produção e de modo de trabalhar [...]” (op. cit., 242) para o sistema capitalista europeu, como assim queriam os capitalistas da Velha Europa, fez com que o pensador desenvolvesse reflexões cujo fio condutor era uma análise comparativa entre a cultura empresarial da América e a da Europa.

O americanismo/fordismo se aprofunda e se expande “[...] mundialmente, após a Segunda Guerra Mundial, associado à regulação do Estado keynesiano [...]” (ABREU, 2002, p. 18), de modo que o *Welfare State* é uma combinação do fordismo, como novo modo de produzir no capitalismo e do taylorismo, como doutrina científica de gestão do trabalho, bem como do Keynesianismo, na condição de doutrina econômica.

Gramsci (2001), ao tentar explicar o que denominava de fenômeno histórico, chegou a pontuar as condições preliminares que sedimentara o chamado americanismo: inexistência de uma classe social parasitária como a que havia no Velho Mundo; composição demográfica racional; desligamento quanto às formas tradicionais de cultura; classes sociais com funções específicas no mundo da produção. Enfim, tudo isso possibilitou o que chamou de “[...] base sadia para a indústria [...]” (op. cit., p. 247) e o florescimento do fordismo e do taylorismo em solo capitalista americano:

Dado que existiam essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção. (idem).

A subtração dessas questões abre passagem analítica para o que interessa, as modificações que o taylorismo/fordismo programou para a indústria, de forma a causar uma revolução nas relações do homem com o trabalho.

Trata-se de perceber em que momento a fábrica transcende a vida cotidiana, não no que tem de criativa, mas de repetitiva, de mecânica. Quem já assistiu ao filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, percebe o que representou para a classe trabalhadora a sua integração a esse mundo científico e racional de produção.

No espaço de uma fábrica, um operário, Carlitos, busca adaptar o seu ritmo ao ritmo da máquina, o seu tempo ao tempo da máquina, o seu querer ao querer da máquina, em suma, o seu desenvolvimento físico e mental ao desenvolvimento físico da máquina. O trabalho em si é repetitivo e exige um nível de qualificação elementar: o de apertar parafusos.

O filme tem conteúdo político. Nele, Chaplin consegue fazer uma crítica ao império das técnicas modernas de produção, emblema das sociedades industriais, que coliga a gerência científica da produção à mecanização do trabalho humano. Também na letra da música *Construção*, de Chico Buarque (1971), o ser humano degrada-se em todos os sentidos no processo de alienação do trabalho fordista e se torna um embrulho incômodo.

Braverman (1987), ao analisar a situação do trabalho na fase do capitalismo monopolista, dedica a primeira parte de seu livro à análise da relação trabalho e gerência. Reconhece que o surgimento da gerência está relacionado com a evolução da organização do trabalho em espaços fabris. Para ele, “[...] tão logo os produtores foram reunidos, surgiu o problema da gerência em forma rudimentar [...]” (op. cit., p. 62).

A expressão que a mesma tomou, a partir do século XX, liga-se com a relação intrínseca ao processo de produção exploradora da mão-de-obra:

O capitalista, porém lidando com o trabalho assalariado, que representa um custo para toda hora não produtiva, numa seqüência de tecnologia rapidamente revolucionadora, para a qual seus próprios esforços necessariamente contribuíram e espicaçado pela necessidade de exibir um excedente e acumular capital, ensejou uma arte inteiramente nova de administrar, que mesmo em suas primitivas

manifestações era muito mais completa, auto-consciente, esmerada e calculista do que qualquer coisa anterior. (op. cit., p. 66).

O taylorismo consistiu numa revolução de caráter gerencial. Pela primeira vez na história do capitalismo, a produção estava recebendo um tratamento cientificista, como revela Braverman (1987, p. 82):

A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas, em rápida expansão.

Taylor fez menos uma abordagem científica da questão da produtividade e mais o estabelecimento de uma moral social vinculada com as crenças à necessidade da produtividade em larga escala. Seu método racional de trabalho e a exaltação difundida de se economizar tempo e de se imprimir um ritmo veloz ao processo produtivo fizeram com que, em definitivo, o trabalho submetesse seu ritmo ao controle do capital (RAGO e MOREIRA, 1984).

Não se percebem as características de uma verdadeira ciência no taylorismo “[...] porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção [...]” (BRAVERMAN, 1987, p. 82). Neste sentido, é preciso considerar o caráter doutrinário-ideológico dos princípios tayloristas de produção.

O objetivo do escopo gerencial desse modo de organização do trabalho é o aprofundamento da atividade produtiva com vistas a uma maior extração de mais-valia e, por extensão, se dá um aperfeiçoamento da separação fundante (do modo de produção capitalista) entre concepção e execução.

O monopólio do conhecimento é fato real no taylorismo, ao colocar a “[...] utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução [...]” (idem, p. 108). A questão a ser desenvolvida é como se colocaram para o fordismo/taylorismo duas problemáticas centrais que nascem com o avanço das forças produtivas: a formação profissional e a competência do trabalhador.

Interessante é a passagem de Smith (1996), ao referir-se ao desenvolvimento das forças produtivas no tocante à evolução da maquinaria. Para ele, a evolução que já se fazia sentir estava ligada à divisão social do

trabalho que no sistema de produção de mercadorias atingia o pico do processo.

Em seu argumento, põe as implicações do desenvolvimento ininterrupto das forças produtivas na necessidade inerente do trabalho e do trabalhador de facilitar sua vida, com isso gerando outras demandas, como a formação para o trabalho e o domínio das habilidades e competências que cada ramo específico da subdivisão do trabalho exige. Eis como explicita a questão:

Grande parte das máquinas utilizadas nas manufaturas em que o trabalho está mais subdividido constituiu originalmente invenções de operários comuns, os quais, com naturalidade, se preocuparam em concentrar sua atenção na procura de métodos para executar sua função com maior facilidade e rapidez, estando cada um deles empregado em alguma operação muito simples. (SMITH, 1996, p. 69).

Um pouco mais à frente, ele conclui que isto vai demandar uma espécie de competência que vai se estendendo do simples ao complexo. As inovações tecnológicas podem, no princípio, ser nada mais que expressões espontâneas de driblagem do trabalho pelo próprio trabalhador, que tenta se poupar. Como as modificações não são tão profundas, as exigências de aprendizagem para domínio de tais tecnologias não se revelam de difícil complexidade.

Porém, isto não se deu como lei universal no desenvolvimento das forças produtivas, pois estas se desenvolveram antes por um processo de evolução do próprio sistema capitalista do que da vontade do trabalhador de poupar trabalho, por mais que isto seja um dado real disperso no tecido societal da produção de mercadorias, como se depreende deste trecho:

Quem quer que esteja habituado a visitar tais manufaturas deve ter visto muitas vezes excelentes máquinas que eram invenção desses operários, a fim de facilitar e apressar a sua própria tarefa no trabalho. Nas primeiras bombas de incêndio um rapaz estava constantemente entretido em abrir e fechar alternadamente a comunicação existente entre a caldeira e o cilindro, conforme o pistão subia ou descia. Um desses rapazes observou que, puxando com um barbante a partir da própria válvula que abria essa comunicação com um outro componente da máquina, a válvula poderia abrir e fechar sem a ajuda dele, deixando-o livre para divertir-se com seus colegas. Assim, um dos maiores aperfeiçoamentos introduzidos nessa máquina, desde que ela foi inventada, foi descoberto por um rapaz que queria poupar-se no próprio trabalho. (SMITH, 1996, p. 69-70).

A análise de Smith, quanto ao aperfeiçoamento das forças produtivas e às modificações enxertadas no espaço fabril, revela que tais são incorporadas pelos trabalhadores de forma espontânea no período em foco.

À medida que o processo se complexifica, com a divisão social do trabalho e a absorção cada vez mais das máquinas nas indústrias, o papel do trabalho nessa relação também se modifica.

No taylorismo/fordismo, essa relação toma contorno dicotomizado: a separação entre os que pensam e os que executam foi levada às últimas conseqüências (BARROS, 2004; BRAVERMAN, 1987; CARDOZO, 2007; DEJOURS, 1992; MAGALHÃES e BERTOLDO, 2005; MAGALHÃES, 1999).

A questão da competência e da formação profissional no fordismo precisa ser entendida no contexto da crescente atomização das funções, da hierarquização do trabalho, da automatização do processo de produção e da dicotomia entre seres pensantes e seres executantes (FREIRE, 1977; 1980; 1982; 1983 e 2000; ANTUNES, 2001; BRAVERMAN, 1987).

O tipo de formação profissional exigido na dimensão fordista/taylorista está relacionado com a questão da hierarquização e da especialização das funções no mercado de trabalho, que se fragmenta a partir de si mesmo, isto é, cujo ponto nodal é o esfacelamento da complexidade e da totalidade do processo produtivo que só é possível no espaço da indústria e do trabalho produtivo como produção social, força de trabalho coletivo, e trabalhador coletivo.

Essa condição da formação do trabalhador do ponto de vista fordista é proporcional ao desenvolvimento das forças produtivas:

O trabalhador coletivo passa a possuir então todas as qualidades produtivas no mesmo grau elevado de virtuosidade e as despende ao mesmo tempo da maneira mais econômica, individualizando todos os seus órgãos em trabalhadores especiais ou em grupo de trabalho aplicados exclusivamente em funções específicas. (MARX, 1989, p. 400).

O fordismo é uma “aposta faústica” (GOETHE, 2007) do capital na segunda natureza humana (GRAMSCI, 2001). De um lado, permite-se o isolamento da cadeia produtiva quando uma mercadoria pode ser realizada por

mil e uma mãos comandadas por cérebros não pensantes, mas operacionalizantes; de outro, promove-se a simplificação desse mesmo processo quando o corpo humano nada mais é que a extensão da máquina.

Consolida-se o mundo do trabalho fordista na indústria moderna:

[...] a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa através da linha de montagem e de produtos homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 1995, p. 17).

Nessa ordem produtiva, a pedagogia fordista não precisou de muito esforço para moldar o trabalhador, cuja função é extensível ao maquinário que manipula. Daí que, num tal sistema, a educação está organizada por meio da homogeneização, hierarquização e dicotomia.

É a pedagogia do mecanicismo, cuja utilidade está em treinar a força de trabalho para os fins imediatos da fábrica. Nessa concepção pedagógica, os paradigmas de formação humana, cujas bases constituíam-se no *behaviorismo* e no positivismo foram hegemônicos nos projetos políticos das políticas sociais voltadas para a educação no período, nos diferentes países sob égide do capitalismo regulacionista.

Quem melhor traduziu os pressupostos teóricos metodológicos desse tipo de pedagogia foi Gramsci, ao trazer a problemática do conformismo mecânico e apontar para a necessidade do princípio educativo; e, no Brasil, Paulo Freire quando denunciou em suas obras a problemática da educação bancária.

O papel da escola formal na preparação da força de trabalho no mundo de produção fordista é conformar a força de trabalho à divisão social e à técnica dos processos produtivos, de modo a legitimar a cisão entre os que exerciam ações intelectuais e os que operavam de forma instrumental. Separar a teoria da prática nos processos pedagógicos da escola formal é reproduzir o modelo de organização fabril taylorista.

Na fábrica de Taylor, as funções na escola (básica ou não) a serem exercidas pelos profissionais põem, de um lado, o segmento que pensa e dirige; de outro, o segmento que executa e obedece.

À escola cabia uma função dual: treinar os trabalhadores manuais e formar os intelectuais (FENELON, 1984; GIROUX, 1997; GÓMEZ, 1992 e 2001; SAVIANI, 2005). Aos primeiros estavam reservados os processos uniformizados do chão da fábrica e aos segundos (superiores hierárquicos) a direção mental dos primeiros (HARVEY, 1993; ALTVATER, 1995; GRAMSCI, 2001).

Como a escola concebia a competência profissional dos trabalhadores, articulava-se com a perspectiva do regime de produção fordista, que exigia uma força de trabalho semiqualficada com um mínimo de capacidade de reflexão, de criatividade e de autonomia. Quem precisa de trabalhador pensante, numa estrutura mecanicista de produção, cujo epicentro é a atomização dos processos de trabalho e a maquinização das relações de trabalho?

A reconstrução histórica da relação entre educação e trabalho nesse contexto dá um destaque para duas ações levadas a efeito pelo Estado nesse período, no que diz respeito à gestão da força de trabalho: a) organização de uma nova pedagogia que forjasse um “[...] novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 252); b) organização de uma nova base cultural que fosse capaz de engendrar “[...] um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho [...]” (idem, p. 251).

A escola orgânica ao regime fordista de produção agiu no sentido de formar trabalhadores cujo perfil profissional demandava o domínio da técnica especializada “[...] restringiendo la movilidad en la fábrica y controlando los ritmos de la producción [...]” (COLADO, 2002, p. 249). A formação profissional do trabalhador no regime de acumulação fordista ocorria no espaço da fábrica por meio de treinamentos simples que exigiam um “[...] aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial [...]” (KUENZER, 1989a).

Os trabalhadores afeitos aos processos de mecanização fabril, viam-se cada vez menos detentores de conhecimentos complexos e cada vez mais inseridos em ações simples e sem maiores desafios a vencer:

As funções mais diretamente ligadas à execução de normas e procedimentos exigem níveis mais baixos de escolaridade, treinamento e experiência anterior, bem como um número reduzido de habilidades específicas; ao mesmo tempo que não implicam domínio do conteúdo do trabalho, excluem a possibilidade de participação nas decisões acerca de seu planejamento, organização e execução, correspondendo aos índices inferiores de remuneração na estrutura salarial. (idem, p. 13).

A expressão concreta que tomou no Brasil o modelo de pedagogia fordista coincide com a hegemonia da nascente burguesia industrial (ROMANELLI, 1993; SAVIANI, 2007b). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61 normatizou tais relações que compõem o vínculo orgânico entre educação e desenvolvimento econômico.

O poder estatal dos sucessivos governos, a partir da Revolução de 1930, priorizou um modelo de formação profissional conforme as exigências da planta produtiva industrial brasileira (FREITAG, 2000). As políticas estatais voltadas para a formação profissional foram implantadas por meio da reforma Capanema.

Através das “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, nos idos de 1940, a formação profissional das classes trabalhadoras ficava a cargo da iniciativa privada através dos sistemas S de educação: Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC), que juntos se responsabilizaram pela preparação de mão-de-obra semiqualficada para o mundo produtivo durante boa parte do século XX.

Essa política tinha como base de sustentação uma lógica dual de formação humana. De um lado, a pedagogia fordista para as classes subalternas que tinham como única opção o mundo produtivo. De outro, a formação geral de caráter propedêutico para as classes dirigentes do país (KUENZER, 1997). Com a crise do fordismo e a grande transformação (POLANYI, 1980) da reestruturação produtiva do capital, ocorrida em meados da década de 1970, esse modelo sofreu mudanças profundas.

2.3 Trabalho, formação profissional, competência e empregabilidade: singularidades do Toyotismo

O entendimento das expressões concretas do capitalismo no mundo contemporâneo exige a articulação analítica da crise do sistema de bem-estar social ou Keynesianismo com a crise do modelo de produção fordista sustentado pelo capitalismo monopolista de meados do século XX. As implicações para o mundo do trabalho na atualidade são visíveis.

Parte da literatura que trata desse tema vê a questão como um drama vivido pelos trabalhadores (ANTUNES, 2006a; POCHMANN, 2001, 2003 e 2005; CASTEL, 1998). As metamorfoses processadas e em processamento na planta produtiva são menos uma tendência natural das relações de produção, como analisam os economistas burgueses, e mais uma síntese histórica das formas de exploração do trabalho na sociedade capitalista.

Nesse cenário, é comum a preconização de que a crise do trabalho ocorre por conta de que este se tornou desnecessário com a introdução de novas tecnologias nos espaços produtivos através da automação microeletrônica e da reorganização dos processos de trabalho que, diferente do fordismo, exigem um trabalhador multifuncional ou polivalente, flexível e criativo, perfis profissionais dispensáveis até pouco tempo atrás, quando se exigia da força de trabalho a adaptação à “uniformidade maquinal” (POE, 2004, p. 79) do processo de produção de mercadorias.

Qual o diferencial entre um e outro, isto é, entre o antigo modelo de produção social de mercadorias e o novo, qualificado como toyotismo? A diferença não se encontra nos aspectos visíveis que estão na superfície do tecido produtivo considerados como a introdução de novas tecnologias no ambiente do trabalho e a reorganização da lógica ordenativa dessa estrutura, e sim no regime de acumulação do capital que tem dominado as modernas economias capitalistas.

Chesnais (1996, 1999 e 2005) contribui para a compreensão dessa nova fase do capitalismo. Ele analisa a situação na perspectiva de que a reconfiguração da engenharia de acumulação do capital como economia-

mundo alterou as bases de funcionamento do próprio regime, que perpetua. Em seus estudos, traça as características dessa nova estrutura de acumulação do capital atento à sua manifestação material nos países de capitalismo avançado, ao mesmo tempo em que estabelece as implicações dessa reconfiguração da ordem econômica mundial para os países de capitalismo periférico/dependente (CEPAL, 1965; CARDOSO e FALETTO, 1970; DOWBOR, 1982; PREBISCH, 1987; FERNANDES, 1981, 1973, 2006; MARINI, 1992; 2000a, 2000b).

Para o economista francês, estão em jogo as forças do capital portador de juros, que não é outra coisa senão a hegemonia do capital especulativo sobre o capital produtivo. Harvey (1993), Alves (1999 e 2000), Antunes (2006a; 2006b; 2006c) e Mészáros (2006a) têm como base de suas análises os estudos marxianos e corroboram os argumentos que Chesnais defende. Em Forrester (1997), o horror econômico diz respeito à incontrolabilidade do capital e à alocação desprotegida da força de trabalho aos interesses do mercado (BRENNER, 1998).

N'O Capital (1973), Marx já tinha estabelecido os deslimites do metabolismo de acumulação do capital *em si*. Numa lógica produtivista e reprodutivista de lucro rápido e fácil, tudo gira em torno da hipervalorização do dinheiro, que é a forma final do trabalho (produção social) metamorfoseado em mercadoria, eis a histórica passagem marxiana:

O verdadeiro limite da produção capitalista é o próprio capital; é o fato de que, nela, são o capital e a sua própria valorização que constituem o ponto de partida e a meta, o motivo e o fim da produção; o fato de que aqui a produção é só produção para o capital e, inversamente, não são os meios de produção simples meios para ampliar cada vez mais a estrutura do processo de vida da sociedade dos produtores. Daí que os limites dentro dos quais tem de mover-se a conservação e a valorização do valor-capital, a qual descansa na expropriação e na depauperação das grandes massas de produtores, choquem constantemente com os métodos de produção que o capital se vê obrigado a empregar para conseguir os seus fins e que tendem para o aumento ilimitado da produção, para a produção pela própria produção, para o desenvolvimento incondicional das forças produtivas do trabalho. O meio empregado - desenvolvimento incondicional das forças sociais produtivas - choca constantemente com o fim perseguido, que é um fim limitado: a valorização do capital existente. Por conseguinte, se o regime capitalista de produção constitui um meio histórico para desenvolver a capacidade produtiva material e criar o mercado mundial correspondente, envolve ao mesmo tempo uma contradição constante entre esta missão histórica

e as condições sociais de produção próprias deste regime. (MARX, 1973, p. 248).

Agregado à nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial – com características específicas das determinações históricas materializadas na ampla temporalidade dos anos de 1970 do século XX em diante –, tem-se o registro de uma mudança organizacional das corporações capitalistas denominada pelos estudiosos reestruturação produtiva, toyotismo ou pós-fordismo, que trouxe e continua trazendo significativas metamorfoses para o mundo do trabalho e, em consequência, para a formação profissional da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2006a, 2006b e 2006c; ALVES, 1999 e 2000; BARROS 2004 e BRAGA 2003).

Há nisto tudo sinais de “regressão social” (POCHMANN, 1999, p. 14). O período em que o trabalho sofre reordenamentos articula-se com a expansão do capitalismo financeiro. O trabalho está nas mãos do mercado adaptado para a fórmula capitalista rentista.

A condição do trabalho mudou de forma singular. E mudou porque, como fonte de criação de valor, aliou-se à tecnociência. Não se trata mais de criar valor pela via do trabalho vivo, mas do trabalho abstrato e, neste sentido, o desenvolvimento tecnológico tem sido fator-chave na produção, de forma que o conhecimento passou a ter outra importância.

O novo modo de regulação capitalista do século XXI não quer somente os braços e as pernas dos trabalhadores; quer seu cérebro, almeja seu coração. Trata-se do capital intelectual (STEWART, 1998). As empresas não querem mais os gorilas amestrados do fordismo/taylorismo, que tanto fizeram pela ampliação da mais-valia absoluta e relativa. Querem, agora, seres pensantes agindo, reagindo e interagindo a serviço dos *insights* do capitalismo rentista.

As análises parecem se equivocar quando vaticinam o fim do trabalho – Gorz, Offe e outros profetas da descentralidade do trabalho na nova era de acumulação rentista do capital. Não é o trabalho que está agonizante, é um tipo de dominação do trabalho que se extingue dando lugar ao vicejar do novo. Todavia, o novo não está na lógica da emancipação e da esperança coletiva

(BLOCH, 2005, 2006a e 2006b) e sim naquela que subordina o trabalho a um tipo especial de dominação, reduzindo a classe-que-vive-do-trabalho à condição de força-de-trabalho-supérflua (MÉSZÁROS, 2006a).

[...] todas as revoluções industriais acarretaram acentuado aumento da produtividade do trabalho e, em conseqüência, causaram desemprego tecnológico. Os deslocamentos foram grandes, milhões de trabalhadores perderam suas qualificações à medida que máquinas e aparelhos permitiram obter, com menores custos, os resultados produtivos que antes exigiam a intervenção direta da mão humana. (SINGER, 1998, p. 16).

A reestruturação produtiva vem acompanhada dos ataques às conquistas trabalhistas do século passado, bem como da precarização das relações de trabalho. Os que estão diretamente envolvidos nos espaços fabris veem-se forçados a assumirem os critérios de competitividade e de produtividade, exigidos pela operacionalização da fórmula *high-tech* de produção capitalista (ALVES, 1999). O toyotismo ou pós-fordismo impõe novas exigências profissionais que, grosso modo, correspondem à educação dos trabalhadores ao modelo das habilidades e das competências. Essa situação está ligada ao:

[...] crescimento sem emprego, o aviltamento das condições de trabalho para a maioria da classe trabalhadora e o crescente desemprego de segmentos qualificados da força de trabalho despontam como importantes desafios a serem enfrentados no século XXI. (LIMA, 2004, p. 33).

O discurso da empregabilidade pode ser entendido em relação às tendências hegemônicas do processo de acumulação capitalista no cenário contemporâneo, em que:

As leis intrínsecas do modo de produção capitalista manifestam-se, por isso mesmo, com maior intensidade, determinando a mercantilização e a financeirização de todas as relações econômicas e sociais. (GORENDER, 1997, p. 311).

A empregabilidade relaciona-se com a política estatal em que o governo se desresponsabiliza quanto à opção de manutenção do pleno emprego e entrega ao indivíduo a responsabilidade pela sua capacidade ou não de se tornar empregável ou investir em um autoemprego.

O Estado cancela o compromisso com o pleno emprego e transfere-o para o mercado competitivo, de forma que favorece as condições de

flexibilidade para garantir maior competitividade estrutural das economias nacionais que são abertas à concorrência internacional. Daí a emergência das políticas de qualificação como eixo privilegiado da estratégia de combate ao desemprego articuladas ao concerto e ao compromisso com a empregabilidade (HIRATA, 1994; DEDECCA, 1999; DEDECCA, 1995; POCHMANN, 1998 e 1999; CASTIONI, 2002 e LIMA, 2004).

A passagem conceitual da noção de qualificação para a de competência se dá nesse cenário, significando uma mudança de rota nos interesses do capital quanto à força de trabalho no contexto do novo regime de acumulação, que “[...] tende a promover um deslocamento qualitativo no movimento de conjunto da economia e da reprodução sistêmica do capitalismo mundial” (FERREIRA, 2001, p.3).

Se antes, no modelo fordista/taylorista, a qualificação remetia a um processo de trabalho compartimentado, com tarefas específicas a exigir do trabalhador somente a capacidade de executá-las sem erros, hoje, com a superação desse paradigma, o foco está no modelo das competências que demandam relações de trabalho flexíveis e autônomas.

Para esse novo paradigma, o que importa são os comportamentos e as atitudes exigidas como resposta positiva às novas relações entre o capital e o trabalho. A competência é uma noção cuja centralidade está no pragmatismo, portanto, visa a resultados e, como tal, constitui uma estratégia privilegiada cujo ponto de partida é a geração de vantagens competitivas, no sentido de incrementar a capacidade produtiva do trabalhador.

O modelo das competências serve ao desenvolvimento do individualismo no sentido de tornar cada um responsável na luta pelo emprego ou por uma ocupação, mesmo que informal. A noção de competência é suporte ideológico das políticas estatais calcadas na empregabilidade que, por sua vez, é uma esperança às avessas ligada às políticas educacionais de formação profissional com base nos quatro pilares (DELORS, 2001).

A formação para o trabalho nesta perspectiva orienta-se pela criação de uma nova cultura no mundo do trabalho, em que a base científico-tecnológica

transforma-se na premissa para o desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação capitalista. O “[...] ‘modelo japonês’ se converteu numa das principais referências teórico-práticas até meados dos anos 90” (TUMOLO, 2001b, p.71). Daí a mobilização de conceitos como flexibilização, polivalência e autonomia participativa no composto de novos processos de sociabilidade nos espaços de produção capitalista.

As análises no campo da educação/formação profissional são consensuais: essa é a Era da sociedade em rede (CASTELLS, 2000) e do conhecimento complexo (MORIN, 2000). O que se exige da classe-que-vive-do-trabalho é que tenha:

[...] capacidade de auto-aprendizagem, compreensão dos processos, capacidades de observar, interpretar, tomar decisões e avaliar resultados. Articulado ainda, ao domínio da linguagem técnica, da capacidade de comunicação oral e escrita, disponibilidade para trabalhar em grupo, polivalência e versatilidade funcional no trabalho. (DELUIZ, 1999, p. 145).

O alicerce que sustenta a reestruturação do trabalho produtivo encontra-se no desenvolvimento acelerado da ciência da informação, da eletrônica, da microeletrônica e da biotecnologia, que dispensa mão-de-obra humana na planta produtiva.

Se, por um lado, exige um nível de qualificação muito alto do trabalhador, por outro, cria o desemprego estrutural, pois apenas uma parcela diminuta da classe-que-vive-do-trabalho é qualificada, justo os que pensam o sistema produtivo, isto é, os que não o executam.

A formação profissional nascida nesse contexto é uma estratégia do Estado gestor da mão-de-obra voltada para esse novo capitalismo. A nova formação profissional está sendo erigida sob o binômio articulado: processo produtivo e reordenamento da acumulação do capital no cenário de crise real do capitalismo. Uma vez mais, o Estado capitalista, por meio das políticas públicas, atua para reordenar a educação da classe-que-vive-do-trabalho.

3 A POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1996-2006)

O pensamento hegemônico empresarial, representante das bases industriais e pós-industriais no Brasil, mantém-se fiel à inserção originária do país no sistema sócio-metabólico do capitalismo: amoldamento subordinado aos padrões de desenvolvimento econômico dos países avançados¹¹. Obedece, ainda, ao modo neocolonialista de exploração da força de trabalho no processo de criação de valores voltado ao capital cumulativo¹². Esta dupla condição da economia nacional no cenário internacionalizado torna o país suscetível às influências externas de variados matizes. Pertinente a esta realidade, os significados, teores e condicionantes do movimento

¹¹ Prado Júnior (1987), Oliveira (2006) e Fernandes (2006) consensuam em suas análises que o capitalismo desenvolvido no Brasil estabelece vínculos de dependência e de subordinação com as economias centrais dado a sua não ruptura com o modelo colonial e neocolonial implantado pelas potências econômicas na expansão do capitalismo comercial europeu. Os países com passado colonial contribuíram para o processo de acumulação primitiva do capital dos países recém-capitalistas no contexto da “guerra comercial das nações européias” (MARX, 1988, p. 275). A obra “História Geral da Civilização Brasileira” (1997) é de suma importância para o entendimento dos movimentos internos da formação social e econômica do Brasil submetida à dinâmica externa das Nações de capitalismo central. Esse estudo, sob a direção de Sérgio Buarque de Holanda, é composto de três tomos com 11 volumes ao todo. Os autores são historiadores, geógrafos, economistas e sociólogos de renome como Fernando Henrique Cardoso, Boris Fausto, Otávio Ianni, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Aziz Nacib Ab’Saber e Paul Singer, dentre outros; além do próprio Sérgio Buarque de Hollanda, que contribui com textos na maioria dos tomos e assina um volume sozinho. Também Dowbor (1982), Cardoso (1969) e Cardoso & Faletto (1970), Prébisch (1987) e Marini (1992, 2000a, 2000b) abordam em suas obras a problemática da formação econômica dependente e submissa ao padrão imposto de desenvolvimento das economias centrais. Tal condição subordinada leva os países que nela se encontram a uma economia de base periférica, de forma a condicionar suas possibilidades de desenvolvimento econômico aos de economia forte. Nas palavras de Marini, a “[...] dependência é uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência [...]” (2000b, p. 109). Ou seja, é um círculo vicioso, visto que a lógica é sempre a produção e a reprodução incessável do capital direcionada aos países de capitalismo avançado. Com foco nesta análise, têm-se, então, três formas históricas da dependência: dependência colonial, dependência financeiro-industrial e dependência tecnológico-industrial, configuração mais atual de dependência, agravada com a problemática da financeirização da economia mundial nos quadros da reestruturação produtiva do Capital (AMARAL, 2005 e 2006).

¹² Ver as análises de: Altvater (1995); Anderson (1995); Marx (1970, 1973, 1980, 1983, 1985a, 1985b, 1987b, 1988, 1989, 2002, 2004, 2005); Mézáros (2006a e 2006b); Polanyi (1980) e outros.

governamental reformador das políticas públicas estão relacionados com a totalidade das relações sociais e de produção¹³.

A construção da racionalidade que norteia os pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais da reforma do nível médio de escolarização tem na hegemonia do projeto neoliberal sua concretude real. No Brasil e na América Latina – em que os fatos e as contingências históricas localizam-se no contexto econômico e político subsumido à reestruturação produtiva do capital –, o PREAL teve uma ação determinante relativa à formulação de documentos e estudos que fizeram a diagnose da situação e a proposta de intervenção do Estado.

Hirata (1994) analisa que esse modelo é orgânico ao novo modo de regulação do capitalismo. O novo na área da formação para a classe-que-vive-do-trabalho é a gestão do conhecimento numa concepção empresarial cujas políticas de educação são pensadas, formuladas e implementadas de forma subordinada “[...] ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à reprodução do capital [...]” (BERGAMO e BERNARDES, 2006, p. 191).

É importante ficar atento ao movimento de ressemantização dos termos, vez que a pedagogia das competências, no contexto da economia mundial, tem como finalidade remodelar a subjetividade dos trabalhadores, de forma que esses se sintam responsáveis por seus destinos no interior da crise do trabalho (DUBAR, 1998; MACHADO, 1994 e 1996; FRIGOTTO, 1995 e 1998; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

No sentido do enfrentamento da pedagogia das competências no cenário das reformas educacionais no Brasil, emerge a necessidade da desconstrução desse mito, posto que serviu de suporte ideológico para a nova economia.

¹³ Muitos estudos destacam essa temática. Confirmam os trabalhos de Alves (1998); Alves (1999 e 2000); Almeida (1996); Almeida (2005); Almeida (2005); Beinstein (2001); Gentili e Sader (1995); Sader (1995 e 2000); Antunes (2001, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c); Petras (1999); Santos (2002) e outros.

Os estudos e prognósticos dos analistas simbólicos¹⁴ que exercem atividades científicas em instituições como a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) foram úteis à reforma desde a emergência da agenda à sua implantação nas diferentes realidades dos Estados-Nação da América Latina e do Caribe.

Essa reforma tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino secundário. A reforma do nível médio constitui uma determinada forma de intervenção no projeto societário porque desnorteia resistências e lutas sociais.

Algo mudou na educação, visto ser o campo que melhor reflete as transformações ocorridas na sociedade em suas dimensões política, econômica, social e cultural¹⁵. Ao se levar em conta o diagnóstico feito pelos formuladores/implementadores da reforma, tem-se que:

[...] os números da educação brasileira ainda estão longe de corresponder às exigências do desenvolvimento econômico, deixando o país em posição desvantajosa frente aos parceiros internacionais. Dados da OECD sobre escolaridade da população, em diversos países (nem todos membros), revelam o muito que se há de fazer no Brasil quanto a esse aspecto. (BRASIL, [s. d.], p.18).

O conjunto das políticas públicas de educação funcionais à estrutura econômico-social delineada nos programas, nas ações e nos projetos de

¹⁴ Os analistas simbólicos atuam como consultores da UNESCO, do Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), do BIRD, do BID, do PREAL, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Sua principal tarefa é a realização de estudos de diagnose e de intervenção da situação educacional brasileira e latino-americana para esses organismos financeiros internacionais. Esses consultores se autodefinem como detentores do saber que têm maior poder de entendimento da realidade do que os funcionários comuns das instituições burocráticas: “Os analistas simbólicos se diferenciariam dos funcionários tradicionais por sua consciência sobre a relação entre conhecimento e poder e sua convicção de que possuem os conhecimentos relevantes para o exercício efetivo do poder” (BRASLAVSKY e COSSE, 1997, p. 3). Ver ainda: Brunner e Sunkel (1993) e Aguiar (2003).

¹⁵ Ver os estudos de: Saviani (1983, 1989, 1991, 1994, 1997 e 2005); Frigotto (1995, 1998, 2001 e 2002); Krawczyk (2000) e Arroyo (1986).

governo representa os interesses dos grupos hegemônicos e dos sujeitos políticos com eles comprometidos. Ademais, registra-se:

[...] num processo crescente de mundialização da economia e de reestruturação da divisão internacional do trabalho, de perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulação dos mercados e de modificação dos parâmetros políticos. (KRAWCZYK, 2000, p. 1).

Mészáros (2006a), ao discutir a ação do Estado implicada à pedagogia de hegemonia do Capital, alerta para o fato de que a política estatal não trata as causas como causas, mas como efeitos a serem debelados, isto é, variáveis a serem qualificadas e/ou classificadas:

O aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade de tratar as causas como causas não importando a gravidade de suas implicações em longo prazo. (idem, p. 175).

Os empresários representados pelo Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) tiveram um papel relevante nesse contexto (BIANCHI, 2001a e 2001b)¹⁶. Havia outros sujeitos políticos e sociais da reforma¹⁷ além do PNEB como as Organizações Não-Governamentais ou terceiro setor (KRAWCZYK, 2000, 2003, 2008 e 2009; FERNANDES, 1994; MONTAÑO, 2002 e PEREIRA, 2002), os Sistemas de Comunicação (redes de televisão e revistas impressas), as Associações de pesquisadores da educação, os

¹⁶ Bianchi (2001a, 2001b) informa que o PNBE nasceu em dois momentos: formalmente, em 1990 e simbolicamente, três anos antes (1987) “com pompa e circunstância.” (Bianchi, 2001a, p. 131), ao atender um chamamento do então Ministro da Fazenda, Luis Carlos Bresser Gonçalves Pereira, no governo de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (José Sarney) para participar de Audiência Pública e debater propostas à Assembléia Nacional Constituinte, instaurada em 1986, a qual promulgou uma nova Constituição em 5 de outubro de 1988 (“Nova República” no período pós-ditadura militar”). O referido Ministro assumiu o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) na gestão de Fernando Henrique Cardoso, quando implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

¹⁷ A partir da década de 1990, intensificam-se as mudanças sociais, econômicas e políticas na inserção do Brasil no processo de mundialização financeira. Como desdobramento e reflexo disso o tema da educação ganha destaque na cobertura midiática nacional e internacional. Envolvem-se no debate: os analistas simbólicos, políticos de diferentes tendências partidárias, e é claro, o poder Estatal personificado pelo MEC e as Secretarias de Estado da Federação. Segundo Vieira (2000), em 1998, a educação alcançou o primeiro lugar no *ranking* dos assuntos mais abordados pela imprensa. Multiplicaram-se as ações educativas das empresas de comunicação. A Rede Globo investiu e investe no Programa “Amigos da Escola”. Os grandes veículos de Comunicação (VEJA, ÉPOCA, EXAME e ISTOÉ) dedicaram muitas páginas discutindo a questão da educação com ênfase na necessidade da reforma. Tal temática foi discutida nos encontros, nas conferências e nos eventos internacionais por meio dos quais os países avançados e as organizações internacionais debatiam o futuro da educação nos países de economia subordinada e dependente.

Sindicatos de Representação da categoria dos profissionais da área da educação, bem como as três esferas de poder: Judiciário, Legislativo e Executivo.

Até mesmo pessoas do povo passaram a debater a ineficiência e a inadequação do sistema educacional brasileiro para os novos tempos de incerteza global. Conforme Zibas (2002), no Brasil, foi divulgado o modelo chileno de educação, que tem na privatização sua principal diretriz. O Chile serviu de arquétipo para a implantação do neoliberalismo nos países das Américas Latina e Central. A ideia era incentivar a privatização do ensino público e não o contrário, ou melhorar os investimentos no setor público de ensino¹⁸.

Muito dessa discussão formatou-se em dogmas e fórmulas que confrontavam a educação ofertada pelo ensino público à que era de iniciativa privada, de forma a desqualificar a primeira em favor da segunda, sem, entretanto, especificar ou explicitar as reais condições e contradições de desenvolvimento de uma e de outra para a transparência do debate (GENTILI, 1995 e 1998; GENTILI e SADER, 1995).

Alimentada pelos meios de comunicação, essa discussão funcionou como uma espécie de chamada pública envolvendo o Estado e a sociedade civil para a questão da formação básica do novo trabalhador da Era da reestruturação produtiva do Capital (portador de nova subjetividade). O detrimento do velho e a exaltação do novo são a tônica dessa reforma, por dizer o seu invólucro. Entretanto, o novo no qual se ergue não tem uma origem assim tão nova, dado que é o trabalho, e este é:

[...] o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. (LUKÁCS, 1981, p. 6).

¹⁸ Como expoentes dessa tendência, a autora cita Juan Carlos Tedesco (consultor do BIRD e do BID e de outros organismos internacionais) e Guiomar Namó de Mello, que foi relatora do Parecer 15/98 normatizador da REM no Brasil, embasado na LDBEN Nº 9394/96. Foi igualmente consultora do BIRD, do BID e de outros organismos internacionais.

Ao se transformarem os processos produtivos, transformam-se as relações sociais antigas, dando lugar às novas dinâmicas sociais expressas em novos modos de expressão cultural e de convivência social. Constroem-se os novos modos de ser, constroem-se outro ser subjetivado. (FERRETTI e SILVA JR, 2000). Acrescento a isto duas proeminências reais sem as quais este trabalho perderia em potencial analítico caso não as mencionasse, trata-se da vasta produção oficial e da circulação de matérias documentais acerca do caos em que se constituía, à época, o sistema educacional do nível secundário.

A relatora do Parecer 15/98, documento normativo da reforma, reconhece que muitos foram os “[...] estudos procedidos pelo próprio Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC)” (BRASIL, 1998a, p.2). Os estudos a que se refere Guiomar Namó de Melo foram realizados não apenas pelo MEC. A educação média foi estudada por outros órgãos governamentais como o INEP e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O INEP é o responsável pela implantação, no ano de 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A avaliação foi implantada no mesmo ano de implantação das DCNEM e um ano antes dos PCNEM, lançados em 1999, com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico dos professores do nível secundário (BRASIL, 1999a). Isto demonstra a soma de esforços governamentais no sentido de agilizar a reforma. O Parecer 15/98 destaca também a importância da participação de diferentes sujeitos sociais nesse processo:

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este parecer, deve ser acrescida a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos, ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação. (BRASIL, 1998a, p. 3).

Também reconhece a participação de todos os que:

[...] contribuíram para a formulação da nova organização curricular para o ensino médio brasileiro, estas menções visam indicar o processo de consultas que, com a amplitude permitida pelas condições do país e as circunstâncias da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, recolheu o esforço e o consenso

possíveis deste período tão decisivo para nosso desenvolvimento educacional. (idem).

A criação da agenda política para o nível médio foi um meio de intervenção estatal para modificar a realidade prescrita nos inúmeros documentos de diagnose da situação. Tratava-se de implantar o projeto vencedor. Isto porque, a cada novo movimento histórico de embate entre os diferentes projetos sociais em disputa na arena da luta de classes, tem-se um surto reformista que atinge principalmente a educação articulada ao projeto de sociedade hegemônica num dado momento histórico.

Os sucessivos movimentos de reformas da educação brasileira, desde a Reforma Capanema – implantada com a Revolução de 1930 – até a que foi deflagrada nos anos finais do século XX, demonstram que a educação é campo de luta privilegiado e, dependendo das forças sociais dominantes, as tendências da política educacional assumem essas ou aquelas características.

3.1 O contexto e o significado da reforma do ensino médio

Duas dinâmicas histórico-sociais foram determinantes no sentido de impulsionar a terceira reforma para o nível intermediário da educação básica: as grandes transformações ocorridas no mundo do trabalho¹⁹ e a reorientação do papel do Estado no que diz respeito ao processo de formulação, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas.

O PDRAE foi elaborado pelo MARE com o fim de nortear a redefinição de funcionamento da máquina burocrática brasileira. Sua aprovação se deu sob a vigência da primeira gestão governamental do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) por meio da Câmara da Reforma do Estado

¹⁹ Para o embasamento da abordagem do primeiro item, foram consultadas as obras de Alves (1999 e 2000); Gowan (2003); Harvey (1993); Gorender (1997); Furtado (1998); Hirata (1994); Gorz (1987 e 2003); Polanyi (1980); Giddens (2000); Altvater (1995); Anderson (1995); Antunes (1995, 2001, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c); Arrighi (2006 e 2008); Barros (2004); Braga (2003); Castel (1998); Chesnais (1996, 1999 e 2005) e Pochmann (2001, 2003 e 2005) dentre outros. Em se tratando do segundo, destaco os estudos de Afonso (2001 e 2005); Aguiar (2003); Azevedo (2000); Braslavsky, e Cosse (1997); Ciavatta e Trein (2007); Cunha (2002); Draibe (1999a); Ferreira (1998); Frigotto (2001 e 1998); Gentili (1995); Gomez (1992 e 2001); Kuenzer (1997, 2001 e 2002); Arretche (2001 e 2002) e Silva (2001, 2000 e 2007).

(CRE) formada por seis Ministros da República²⁰. Nele delinearam-se os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública, em que o aparelho estatal:

[...] abandona o papel de executor ou de prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde (BRASIL, 1995, p. 18).

O Estado brasileiro, lastreado por esta diretriz governamental, dá início ao processo de reformas que abrange a política econômica, de assistência social, previdenciária, cultural, do trabalho, de saúde e de educação. As mudanças no nível médio iniciam-se com a reforma da educação brasileira, que tem um projeto de repactuação social numa conjuntura “[...] motivada pela globalização neoliberal e seus impactos nos países latino-americanos [...]” (WANDERLEY e KRAWCYK, 2003, p.7).

Para Freitas (2003, p. 57):

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. [...]. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.

Cunha (2000 e 2002) e Tiramonti (2000) destacam a existência de uma identidade entre as propostas implantadas pela política do EM e as diretrizes emanadas do BID. A década das reformas, ou seja, os últimos anos do século XX trouxeram consigo um rol de modificações que vão do social ao político, em que a reforma da educação ganhou contornos exigidos pela nova ordem econômica mundial.

Essas mudanças resultam dos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais das transformações processadas pós-guerra fria, no

²⁰ São eles: Clóvis Carvalho - Ministro Chefe da Casa Civil (Presidente); Luiz Carlos Bresser Pereira (Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado); Paulo Paiva (Ministro do Trabalho); Pedro Malan (Ministro da Fazenda); José Serra (Ministro do Planejamento e Orçamento) e Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel (Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas).

contexto do capitalismo contemporâneo mundial²¹. Tais mudanças inserem-se nos quadros da proposta neoliberal com o retorno à lógica do mercado na ordenação das relações sociais, expressando-se na privatização do público.

No que diz respeito à REM, é importante atentar para o fato de que esta se deu nos quadros de esgotamento da Ditadura Militar, quando os tempos históricos já eram outros, em que a doutrina neoliberal dava sinais de hegemonia e a economia brasileira encontrava-se numa situação crítica, com alto índice inflacionário. Era visível a retomada dos movimentos sociais organizados na luta pela redemocratização política:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesse panorama histórico-social,

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980. (SAVIANI, 2004, p. 45).

As políticas sociais adotadas a partir da redemocratização foram marcadas por uma crescente descentralização e transferência de responsabilidade quanto à execução dos programas e projetos do Estado para as organizações da sociedade civil (DRAIBE, 1989, 1999a e 1999b; PEREIRA, 2002; MONTAÑO, 2002; ARRETCHE, 1999, 2002 e 2001; SILVA, 2001 e BEHRING, 2008).

A ênfase nas políticas sociais compensatórias começa a ganhar relevância, principalmente nas orientações das instituições financeiras internacionais, em que o estilo tecnocrático do FMI dos anos 80 cede espaço ao estilo social e negociador do Banco Mundial da década de 90. (PINHEIRO, 1995, p.81).

A década de 1990 aprofundou essas características:

Enquanto o modelo vigente se baseia no Estado fortemente centralizado, responsável direto pelo desenho, formulação,

²¹ Referências analíticas: Antunes (2006a, 2006b e 2006c); Barretto (2002); Almeida (2005); Almeida (2005); Almeida (1996); Zibas (1992, 1999, 2001 e 2002), Abramovay e Castro (2003) e Anderson (1995).

implementação e financiamento das políticas sociais, a nova perspectiva privilegia a desconcentração e a descentralização. (idem, p.84).

Parte da política de desenvolvimento submissa à economia mundial, a política social (de corte educacional), respaldou as principais alterações com a promulgação da CF de 1988 e da LDBEN Nº 9394/96. O Governo Federal reconhece que “O balizamento institucional das mudanças em curso ocorreu por meio de emendas constitucionais e novas leis, principalmente a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1999a, p. 5). As ações e estratégias oficiais prescritas e implantadas constituíram a municipalização e a universalização do nível fundamental, bem como a descentralização, a democratização e a autonomia da gestão educacional.

No processo de implementação das políticas propostas pelo MEC, promovia-se o debate em torno da municipalização, democratização e descentralização. Estas eram discutidas no cenário das transformações gerais da educação brasileira, situadas em dois tempos históricos diferenciados, o passado e o presente. Considerar esses dois tempos históricos significa entender que os anos abalizados entre as duas décadas finais do século XX e o limiar do XXI foram importantes na elaboração da pauta de mudanças para as políticas públicas no Brasil. Essas mudanças não estão, em seu conjunto, consolidadas, portanto, ainda permanecem em curso, pois fazem parte do tempo presente na forma dialética e contraditória.

A primeira Constituição da República Democrática Brasileira pós-regime militar é reveladora desse momento, dispositivo normativo desse processo. A Constituição Cidadã, fruto da mobilização social com o envolvimento da classe trabalhadora, traz, segundo Souza (2001), importantes avanços quanto à conquista dos direitos sociais. Seu capítulo III, por exemplo, cujo título é “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no Art. 205, restitui ao Estado o dever de promover a educação em conjunto com as outras instituições da sociedade civil

A educação, direito de todos e dever do 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.

Os princípios da educação na CF estão impressos no Art. 206, destacando-se entre eles a condição de acesso e a permanência igualitária na escola; o pluralismo de ideias, a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a gestão democrática do ensino público.

No Art. 208, está prescrito de que forma o Estado cumprirá o seu dever para com a educação efetivada mediante a garantia do ensino fundamental com progressiva universalização do EM. Os dois níveis elementares da educação básica são considerados de obrigação do Estado, portanto, implicam na oferta e na gratuidade:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Quanto às garantias dos direitos sociais de oferta e manutenção do ensino público, a CF explicita, inclusive, formas de punição para as autoridades que não cumprirem o dispositivo legal:

§ 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.

A amplitude de direitos estabelecidos na CF de 1988 é admitida por Souza (2001), que aponta uma ruptura com a CF antecedente. A destinação de recursos públicos para o financiamento e a manutenção das escolas privadas foi interrompida, segundo o artigo Art. 213:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

A CF restabelece ainda a criação do PNE, documento norteador da política educacional:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do

atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

As políticas educacionais resultantes neste período expressam as relações manifestadas no cenário da mundialização do capital. Por um lado, o Estado brasileiro encontra-se pressionado pelas agências multilaterais de financiamento e, de outro, defronta-se com as lutas sociais protagonizadas pelos movimentos sociais.

O projeto das classes dominantes conjuga-se com os interesses do capital, de forma que, apesar de a CF de 1988 trazer conquistas no campo dos direitos sociais, na prática, o projeto vencedor das classes dominantes de cunho conservador, cuja diretriz política é a ótica neoliberal implantada nos anos 1990, procurou arrefecer tais conquistas – não se podendo, contudo, negar as importantes transformações ocorridas.

As mudanças no mundo do trabalho demandam um reordenamento da organização escolar e da formação do trabalhador. A LDBEN assume essas transformações redimensionadoras da formação do novo trabalhador, ao definir os objetivos da educação média na seção IV:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...] 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.

A política educacional implantada no período em que Fernando Henrique Cardoso era o presidente da República constitui a expressão dessa nova realidade, imprimindo o reordenamento da educação em diversos aspectos. A quarta reforma educacional da República Federativa Brasileira ocorreu de acordo com a reconfiguração ou ressignificação do mundo do trabalho, para atender a necessidade de formar esse novo homem para um novo mercado de trabalho flexibilizado.

As políticas educacionais nacionais atuam como instrumentos para integrar e adaptar os indivíduos, conformando-os à realidade social. O princípio educativo acompanhou as mudanças decorrentes do toyotismo em substituição

ao fordismo/taylorismo. O primeiro é uma estratégia de produção de mercadorias da Era da mundialização do capital. Castells (1999) enfatiza que:

[...] O sistema de produção em massa ficou muito rígido e dispendioso para as características da nova economia. O sistema produtivo flexível surgiu como uma possível resposta para superar essa rigidez. (CASTELLS, 1999, p. 176).

A formulação, a implantação e a implementação das políticas sociais não ocorrem, porém, isoladas das relações sociais e econômicas, políticas e culturais, daí que as novas estratégias de formação da classe trabalhadora, presentes nas reformas do ensino da década de 1990, são partes da totalidade concreta, numa perspectiva dialética.

O novo ensino secundário no Brasil é a expressão concreta da reforma educacional promovida em 1996, e é como estratégia estatal voltada para a inserção da classe-que-vive-do-trabalho na nova ordem econômica que se pode compreendê-la melhor para avaliar suas implicações na escola e na vida dos trabalhadores em meio às transformações que vêm ocorrendo nas sociedades capitalistas.

3.2 Fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, econômicos e sociais da reforma no marco legal

No primeiro ano da década de 1990, o MEC lançou um estudo em que a política de educação para o nível médio constituiu-se na temática preponderante das ações do governo. Ao reconhecer a importância do EM para o desenvolvimento do país, Cunha²² criticava o descaso do Governo Federal em relação à educação geral, visto que, para ele, esta se configurava tanto mais importante quanto mais se compreende o sentido e a amplitude da revolução científica e tecnológica que está em curso.

Foi dado o primeiro passo para um reordenamento do nível secundário no contexto federal e no estadual. Desta forma, o sistema educativo nacional para o EM organizou-se por meio de uma arquitetura institucional que o torna

²² À época, Superintendente do CNPq.

escolaridade conclusiva e transitiva, ao tempo que é pré-requisito para a qualificação profissional²³, com duração mínima de três anos.

Conforme a legislação em vigor, não há uma idade mínima ou máxima para o ingresso nesse nível de ensino. Como a oferta obrigatória do ensino fundamental vai dos 7 aos 14 anos²⁴, o ingresso ocorre em geral a partir dos 15. Por conta disso, a faixa etária considerada ideal pelo MEC está entre 15 (acesso) e 17 anos (término).

De finalidade integral à formação humanista, além de garantir o seguimento dos estudos em outros níveis, seu máximo divisor comum é a preparação básica para o trabalho. A legislação aborda a questão da cidadania²⁵, mas o importante é que o educando seja capaz de entender os fundamentos técnico-científicos dos processos produtivos no contexto da reestruturação produtiva do capital e do neoliberalismo e a eles se adaptar.

A LDBEN Nº 9394/96, as DCNEM e os PCNEM constituem-se nos eixos legais estruturantes por meio dos quais está planejado o novo modelo reconfigurativo da última etapa da educação básica. O primeiro eixo é o marco legal, por excelência. As Diretrizes e os Parâmetros dele emanam, de forma a constituírem filamentos regulamentadores e norteadores da organização da oferta e da manutenção desse nível de ensino, assim como das ações curriculares que nele se processam.

Os principais indicadores dessa racionalidade interessada estão nas DCNEM e nos PCNEM. Foram lançados outros instrumentos materiais da reforma que serviram de embasamento propagandístico, como os “Boletins do Ensino Médio” publicados pelo MEC de 1999 a 2002 e enviados às Secretarias

²³ Ver a LDBEN Nº 9394/96, a Resolução 03/98, o Parecer 15/98 e os PCNEM.

²⁴ Conforme recentes mudanças na Legislação, a idade de entrada no processo de escolarização formal passou a ser de 6 anos.

²⁵ A temática da cidadania na REM é compreensível no contexto político em que vive o país desde a sua redemocratização em fins da década de 1970. Entretanto, não é, em si, o eixo estruturante da reforma. De fato, afirmar a questão da cidadania no amplo complexo social pós Ditadura Militar é, dentre outras coisas, assegurar a garantia formal dos direitos humanos e sociais, ou seja, é uma ‘carta de intenções’, não necessariamente uma política estatal da forma que se concebe hoje.

de Educação dos Estados e do Distrito Federal e a todas as Unidades Escolares médias do país.

As DCNEM “Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas [...]” (BRASIL, 1998a, p. 7). Nesse documento, são explicitados os porquês da reforma em três dimensões: a) a economia global transnacionalizada; b) a realidade econômica, social e política brasileira e c) o atraso educacional devido às grandes transformações ocorridas no mundo da produção e da nova divisão internacional do trabalho.

O texto está dividido em seis partes: Introdução, na qual a relatora apresenta e justifica as razões e as motivações da REM e das Diretrizes; segunda parte, em que consta o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) no processo de elaboração, formulação e aprovação das Diretrizes. Esta parte se desdobra em cinco subpartes, em que a relatora desenvolve os seguintes itens: obrigatoriedade legal e consenso político; educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada; as bases legais do ensino médio no Brasil e o ensino médio no mundo: uma transformação acelerada e respostas a uma convocação.

Na parte três, a autora explicita os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo EM, cujos valores são a estética da sensibilidade, da política de igualdade e da ética da identidade que estão prescritos como princípios da “[...] prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas médias [...]” (BRASIL, 1998a, p. 20).

Na quarta parte, estão delineados os princípios para uma pedagogia da qualidade: identidade, diversidade e autonomia. Há referências à contextualização e à interdisciplinaridade – espécie de postura metodológica do professor frente aos conteúdos ministrados. Define-se a organização curricular na quinta e sexta partes, em três grandes áreas: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.

O currículo dividido nessas três áreas foi fundamentado na lógica das habilidades e competências. A carga horária é pensada em função disto: são 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas distribuídas da seguinte forma: 800 horas e 200 dias (por ano) de efetivo trabalho escolar. Destas, a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% e a parte diversificada 25%. Com 75% de frequência obrigatória nas três séries do Ensino Médio [1ª, 2ª e 3ª], além dos resultados satisfatórios nas avaliações do processo ensino-aprendizagem realizadas pelos professores das diferentes disciplinas, o aluno adquire o certificado de conclusão²⁶.

O eixo norteador da proposta pedagógica curricular está definido nos PCNEM, que não constituem normas obrigatórias, mas “[...] servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo de sua escola [...]” (idem, p. 9). Tais documentos, depois de seu lançamento em 1999, apresentam-se em duas novas versões: os “PCN+ (Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)” e as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” publicados, respectivamente, em 2002 e 2006 pelo MEC, portanto, no governo de Luis Inácio Lula da Silva.

Tanto a primeira versão como as posteriores dividem seus pressupostos em três áreas do conhecimento, que foram estabelecidas pelas DCNEM. Na essência, os documentos guardam identidade com os primeiros PCNEM e se definem como seu *continuum* curricular.

As diretrizes flexibilizam a forma de organização das áreas: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias em disciplinas, projetos ou a coexistência dos dois. As escolas têm autonomia e liberdade para criar seu próprio desenho curricular. Entretanto, isto não se efetiva, vez que a maioria adota as orientações advindas do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação dos entes federados. Cada instituição escolar tem o dever de expedir os históricos escolares, as declarações de conclusão de série e os

²⁶ A parte que trata das habilidades e competências por áreas de conhecimento está nos anexos.

diplomas ou certificados de conclusão de cursos. Estes são reconhecidos em todo o território nacional.

Além das avaliações realizadas nas escolas, foram criados, a partir de 1990, no Brasil, seguindo a tendência internacional, dois mecanismos externos de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dirigido aos alunos da educação básica (inclui os alunos do último ano do ensino médio) e o ENEM. Ambos são realizados pelas equipes técnicas do INEP, e os dois vinculam-se às demandas do desenvolvimento das habilidades e das competências.

Quanto à prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, os princípios norteadores são: sensibilidade, igualdade e identidade. O interesse está na padronização curricular das escolas médias espalhadas em todo o território nacional. O determinismo ideológico está na concepção de trabalho e de mundo do trabalho destituído das relações de produção.

Nas exigências dessa nova economia mundial, cuja centralidade é o desemprego estrutural e as novas qualificações flexíveis para quem permanece no mercado, as noções de habilidade e de competência são os princípios-chave da formação. A flexibilização organizacional da planta produtiva determina o viés das reformas de educação que, por meio da racionalidade técnica, torna-se orgânica à lógica do capital:

[...] a racionalização crescente da produção industrial pela tecnologia de ponta, inclusive da informática, tem como efeito evidente [...] modificar a composição orgânica do capital através da substituição do capital variável pelo capital constante, da mão-de-obra pela máquina, a fim de aumentar a mais-valia relativa. (ROUANET, 1987, p. 25).

Apesar de a atual LDBEN ser o marco regulatório da reforma do nível de escolaridade médio, o marco simbólico situa-se na Resolução 03/98 do CNE:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (KUENZER, 2000a, p. 16).

É nesta Resolução da CEB/CNE, datada de 26 de junho de 1998, que o governo estabelece as DCNEM, definindo no seu Art. 1º que são um

[...] 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.

O cerne desse problema está na vinculação entre educação e mundo do trabalho. A Resolução 03/98, no Art. 4º, define que o projeto pedagógico das escolas médias precisa desenvolver as habilidades e as competências dos alunos, adaptando-os às novas exigências das forças produtivas. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes nessas propostas incluirão as competências, os conteúdos e as formas de tratamento dos conteúdos previstas pelas finalidades do nível 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.

No discurso oficial, não há como negar certa potencialidade emancipatória. Contraditoriamente, em relação ao modelo anterior, existem possibilidades de mudança, no sentido de estabelecer uma nova pedagogia que tenha condições de desenvolver o senso crítico e a autonomia dos educandos. Tal possibilidade, a meu ver, é muito limitada, porque a realidade que a escola precisa enfrentar não está dissociada do contexto socioeconômico e político gerador de desestruturas subjetivas e afetivas. Os fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e ideológicos da Resolução 03/98 e do Parecer 15/98 não deixam dúvidas quanto às finalidades da política

estatal, recriar o mercado como *locus* da sociabilidade e da subjetividade humana (CIPOLLA, 1995).

Trata-se de ressignificar o mercado de trabalho que, em crise, precisa readaptar a classe-que-vive-do-trabalho. A função do novo médio que prepara para a vida porque prepara para o trabalho é ressimbolizar o mundo do trabalho de forma a prevenir os conflitos sociais e a resilir as responsabilidades da política econômica neoliberal nesse contexto. Considere a responsabilidade da escola média, ao servir

[...] à profilática redução de conflitos - seja dos conflitos que se colocam quando as normas e virtudes do trabalho estabelecidas pelo empresário e administrações são infringidas ou conscientemente rejeitadas, seja dos conflitos que ocorreriam caso a força de trabalho se tornasse inutilizável em grande quantidade devido a transformações tecnológicas e econômicas. (OFFE, 1990, p. 34).

Expõe-se isto na Resolução 03/98, ao prescrever que esse nível de ensino tem como objetivo integrar os jovens, trabalhadores futuros, ao “[...] desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]” (BRASIL, 1999a, p. 2). A elaboração das DCNEM levou à produção dos PCNEM, que deviam nortear o núcleo duro²⁷ da reforma, ou seja, a parte mais representativa que se configura como iniciativa estatal de controle da ação pedagógica em sala de aula:

Desde sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) vêm se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. Não que essa tenha sido a única ação do Ministério da Educação para produzir tal reforma. (LOPES, 2002a, p. 387).

O Art. 8º inciso V das DCNEM indica qual o papel da escola nesse contexto:

A característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho. (BRASIL, 1999a, p. 2).

²⁷ O núcleo duro da reforma relaciona-se com as mudanças processadas no campo conceitual da educação escolar do trabalhador, no sentido de torná-lo apto a assumir valores e atitudes próprios de uma formação social econômica balizada em valores e atitudes como “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e a “aprender a fazer”, no âmbito da política de empregabilidade.

O novo papel da escola média é preparar o jovem aluno para a flexibilização do mundo do trabalho na sociedade porque:

Estamos frente a uma situação de mudança radical no modo de produção e na organização do trabalho. A chamada Terceira Revolução Industrial, Revolução Informática ou Revolução do Conhecimento tem provocado rupturas na organização social e política do mundo. (MAIA e CARNEIRO, 2000, p. 13).

Marx, em “O Capital”, analisa da seguinte forma o avanço tecnológico e as mudanças provocadas por este no mundo da produção:

Embora a decomposição do ofício manual reduzisse os custos da formação do trabalhador e em conseqüência seu valor, continuava necessário um longo tempo de aprendizagem para o trabalho mais difícil; e quando essa aprendizagem, que durava sete anos foram postas de lado pela indústria moderna se tornava desnecessária, os trabalhadores procuravam zelosamente mantê-la. Até o fim do período manufatureiro, na Inglaterra vigoravam plenamente as leis que prescreviam a aprendizagem. (MARX, 1989, p.421).

Há duas reflexões importantes na análise de Marx: a) o mundo do trabalho e as forças produtivas sofrem em seu desenvolvimento sucessivas mudanças oriundas da inserção tecnológica, cujo objetivo é aumentar o lucro capitalista; b) o processo de ensino-aprendizagem está vinculado à aquisição de habilidades e competências úteis ao mundo da produção capitalista. Quanto mais desenvolvimento tecnológico, maior é o esforço demandado por parte do trabalhador para se adaptar. A história do desenvolvimento das forças produtivas denota essa realidade.

Ao estudar os PCNEM e as DCNEM, é possível perceber uma unidade de pensamento, isto é, há uma linha comum que os costura: seus fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e ideológicos coadunam-se, permitindo uma leitura linear de suas intenções.

As Diretrizes constituem normas obrigatórias que orientam e norteiam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino da escola secundária. Essas têm compromisso com as orientações da UNESCO para a educação universal: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (BRASIL, 1998a, p. 17). Nisto se manifesta o desenho da proposta para o novo ensino secundário no Brasil. Nisto se expressa o humanismo.

Os formuladores entendem que, assumindo esses pressupostos, podem corrigir efeitos negativos da economia pós-industrial: “A reposição do humanismo nas reformas do ensino médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo” (idem).

Apesar das DCNEM estabelecerem em suas linhas os valores da estética da sensibilidade, da igualdade e da ética da identidade como norteadores da política e colocarem a contextualização e a interdisciplinaridade como guias metodológicos da prática pedagógica dos professores, o princípio da reforma é a questão do trabalho, como reconhece a relatora na página 43 do Parecer 15/98: “[...] o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio [...]” (BRASIL, 1998a).

O trabalho constitui o novo ensino secundário, o princípio educativo, por excelência, e a escola média, a expressão concreta objetivada do mercado. As causas que justificam esse novo currículo são reiteradas nos PCNEM (1999a, p. 15).

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (idem).

Para os formuladores da política, o novo currículo vem das transformações tecnológicas. Os filamentos do discurso hegemônico mostram que o novo currículo deve-se enquadrar nas esferas político-econômicas dominantes. Quem define nos PCNEM qual o perfil de aluno que a educação média deve formar é o mercado, cuja justificativa encontra-se na revolução tecno-científica:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (idem).

É preciso que se desenvolvam as habilidades e competências profissionais:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta 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. [...] 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. [...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (idem).

Com esse novo paradigma, é possível estabelecer margem de autonomia no que toca a ação docente, porque, contraditoriamente, a reforma incorpora demandas da luta social. Entretanto, é importante deixar claro que o modelo das competências da forma como foi ordenado atende aos interesses do processo produtivo em tempos de reestruturação do capital.

A introdução das habilidades e competências no campo da reforma educacional brasileira não é ato destituído de intencionalidades. A “modernidade líquida” (BAUMAN, 1999) tornou a educação para o trabalho um fato “exterior à vida” (JAEGER, 2003, p. 8), mesmo que os formuladores e implementadores das políticas públicas da educação asseverem o contrário.

O expoente dessa lógica no interior da educação brasileira é Philippe Perrenoud, e o fato das suas idéias pedagógicas fazerem sucesso não é ato isolado. Tais ideias pressupõem um retorno tardio às concepções racionalistas tecnocráticas da educação.

O modelo de competências adotado para o sistema escolar formal no Brasil revela que os formuladores das políticas educacionais estão alinhados com as transformações contemporâneas mundiais e sabem qual a condição de inserção brasileira nesse contexto: submissão à ordem mundializada do capital (KUENZER, 1989a; 1997; 2001, 2000a; 2000b).

A mudança efetivada por meio das políticas de educação considera que:

As novas formas de organização do trabalho enfatizam o desenvolvimento de múltiplas habilidades por parte do empregado, que deve ser capaz não apenas de prever problemas e desenvolver soluções alternativas, mas também de sugerir novas linhas de ação no chão de fábrica. Além disso, privilegiam o trabalho em equipe e a cooperação, ou seja, a divisão do trabalho é minimizada. Para os

trabalhadores que permanecem em seus postos, estas inovações exigem maior qualificação, viabilizando o máximo aproveitamento do progresso tecnológico (WELMOWICKI et alli, 1994, p.102).

O modelo da pedagogia das competências é o considerado mais adequado aos “efeitos da tecnologia” (COSTA, 1985, p. 11), nos processos de reestruturação produtiva, vez que “substitui mão-de-obra em proporções altíssimas” (idem). Para Ramos (2003), o que se tem observado no processo de reordenamento da educação brasileira desde 1990 é um equívoco, tendo em vista que tal orientação fere a CF de 1988, no artigo 206, quando prescreve a “pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas” no ensino.

Oliveira (2002), Martins (2002), Frigotto e Ciavatta (2002), Kuenzer (2001) e Cunha (2002) têm enfatizado que tal orientação não é apenas um equívoco e sim uma política de caráter homogeneizador, que responde às demandas dos organismos multilaterais de financiamento, cujo papel na reorientação das políticas educacionais dos países periféricos tem sido determinante.

As diretrizes “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer” são, no entendimento de Hirata (1994) e Kuenzer (2000a), uma reatualização da questão da qualificação profissional do ponto de vista do capital. A noção de competência saiu dos espaços da engenharia de produção²⁸, e as ideias do “Gerenciamento da Qualidade Total (GQT)” relacionam-se organicamente com tais paradigmas (SOUZA, 2001; SILVA, 1994; GENTILI, 1995; HYPOLITO; 1991 e SILVA, 2003).

Esse viés tem raízes na teoria do capital humano (SAVIANI, 2007), daí não haver uma ruptura com os pressupostos anteriores de preparar para o trabalho. A única diferença agora é que a formação se dá num contexto de crise do trabalho e no contexto do novo modelo de produção de mercadorias que, diferente do antigo que assegurava o pleno emprego, hoje não mais o garante. Há uma possibilidade apenas de empregabilidade.

²⁸ No Brasil, a principal responsável pela adaptação do GQT para as escolas públicas foi Cosete Ramos, com as obras: “Excelência na educação: a escola de qualidade total” (1992); “Com que sonha Gabriel, o pensador: ele sonha com uma sociedade de qualidade total” (1995a); “Qualidade total na educação” (1995b) e “Pedagogia da qualidade total” (1994).

Os novos paradigmas são um esforço de construção da “subjetivação capitalística” (GUATARRI e ROLNIK, 2005, p. 35), nos quadros da produção pós-fordista, tendo em vista o novo contexto que se caracteriza pelo “[...] crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano [...]” (SAVIANI, 2007b, p. 428). O espaço da subjetividade humana está circunscrito à lógica do capital:

[...] a grande empresa moderna não se contenta de ser uma unidade econômica (ou concentração de unidades), nem de fazer pressão sobre a política, ela tende a invadir a prática social. Ela propõe à sociedade inteira a sua racionalidade como modelo de organização e de gestão. (LEFEBVRE, 1991, p. 75).

O modelo de competências adotado articula-se com o que se espera da classe-que-vive-do-trabalho, capacidade de se adaptar aos humores do mercado. Saber ser nessa conjuntura histórica é mobilizar saberes e formas comportamentais flexíveis e adaptáveis a qualquer tipo de ocupação que surgir, visto que o trabalhador precisa sobreviver (FERRETI, 1994; ANTUNES, 2001; FRIGOTTO, 1997; RAMOS, 2003; PAIVA e Warde, 1994). Formar, no modelo das habilidades e das competências, é preparar a classe destituída dos meios de produção à:

[...] incerteza do trabalho, advinda com a introdução de novas tecnologias, os novos modelos produtivos, a transformação das ocupações, a insegurança sobre as condições de vida e a formação profissional desejável. (CIAVATTA e TREIN, 2007, p. 2).

Em Pochmann (2003, p. 185), a questão da inserção subordinada do Brasil nesse modelo está relacionada com o fato de ter tomado para si o “[...] programa de liberalização produtiva, financeira, comercial e tecnológica [...]”, de forma que fragilizou a economia nacional frente à “[...] competição internacional sem paralelo desde a década de 1930 [...]” (idem).

O mundo do trabalho sofreu metamorfoses na gestão do processo de ensino e aprendizagem da mão-de-obra, submetido agora ao modelo toyotista, explica-se a predominância do modelo das competências, que vai desde o recrutamento, passando pela seleção e monitoramento da força-de-trabalho, até a avaliação de seu desempenho.

Daí a funcionalidade da pedagogia das habilidades e das competências embasada em pressupostos tecnocráticos (HIRATA, 1994; FERRETTI et al., 1994; FERRETTI; 2002; LOPES, 2002a, 2002b, 2006 e 2008). Segundo os idealizadores da reforma, a pedagogia das competências pode dotar os indivíduos imersos na nova ordem de produção quanto aos requisitos necessários para responsabilização de si mesmos no que toca à possibilidade de empregabilidade e de flexibilidade.

As capacidades que a pedagogia das habilidades e das competências pode desenvolver vão desde as intrapessoais no campo da subjetividade, como participação e criatividade, até as posturas comportamentais de polivalência profissional à competitividade. O que não se pode é perder-se em divagações propedêuticas próprias de um ensino elitista (BRASIL, 1998a).

O marco regulatório da REM impõe a preparação e a capacitação para o trabalho (BRASIL, 1996). Para Gentili (1998, p.81), a verdadeira novidade da reforma é a lógica econômica que a domina, seu caráter privatista, guiado “[...] pela ênfase nas capacidades que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho [...]”.

Por fim:

Restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 81).

É o trabalhador que se torna demandado pelo desenvolvimento de sua formação e das qualificações que lhe exige o mercado de trabalho. A pedagogia das competências faz isto com muita competência, transforma a subjetividade do futuro trabalhador para a competitividade e o individualismo funcionais à economia (KOSIK, 2002). Ao limitar a subjetividade humana aos processos de produção capitalista, com ênfase nas habilidades e competências de que eles necessitam, a escola estaria, cumprindo sua missão:

É evidentemente exato [...] que a economia como sistema ou totalidade exige e cria o homem do ponto de vista do próprio sistema, quer dizer, acolhe o homem no sistema na medida em que o homem apresenta determinadas características, vale dizer, enquanto é reduzido ao “homem econômico”. (KOSIK, 2002, p. 171-172).

Do ponto de vista da razão instrumental, a formação profissional é pensada em termos de capacitar uma mão-de-obra que domine os novos conhecimentos científicos e tecnológicos (POCHMANN, 2001; 2003; 2005). As habilidades exigidas relacionam-se ao domínio das novas tecnologias utilizadas no processo produtivo.

Acrescentem-se a isso, os imperativos de ordem subjetiva, como adaptabilidade às mudanças, adequação aos riscos sempre presentes da dispensa do trabalho, integração aos paradigmas de produtividade e competitividade, multiplicidade de funções, rotatividade nas tarefas assumidas nos espaços de produção e criatividade, dentre outras capacidades.

Paiva e Warde (1994), Manfredi (2002), Antunes (2006a), Senett (1999) e Hirata (1994) não pensam diferente de Pochmann quando colocam que os requisitos profissionais exigidos para os trabalhadores do regime pós-fordista são orgânicos aos processos de mudanças no chão da fábrica²⁹:

O mundo globalizado da sociedade do conhecimento trouxe mudanças significativas ao mundo do trabalho. O conceito de emprego está sendo substituído pelo de trabalho. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos, e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. O diploma passa a não significar necessariamente uma garantia de emprego. A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal; as competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. O profissional será valorizado na medida da sua habilidade para estabelecer relações e de assumir liderança. (SILVA e CUNHA, 2002, p. 77).

A reforma não é algo simples como querem que se acredite os ideólogos do capital transnacional. Não se trata só de esquemas programáticos, mas “[...] de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressões [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 137).

²⁹ Outros estudiosos cujas análises se aproximam das dos estudiosos supracitados são: Rama (1994); Alves (2000); Magalhães (1999); Dejours (1992); Pinto (1991); Frigotto e Ciavatta (2002); Severino e Fazenda (2003) e Kuenzer (1989a e 1989b).

3.3 Os eixos estruturantes da reforma do ensino médio no Brasil

O estabelecimento da nova ordem educacional admite, entre outras determinações, que o nível médio está incluso na estrutura da educação escolar de caráter básico reservado à continuidade dos estudos, *a priori*, garantida, constitucionalmente, a todos os brasileiros. Norteados por diferentes tendências, estudiosos da temática entendem que esta é uma grande conquista no campo dos direitos sociais, visto que nem sempre foi assim.

No início da década de 1980, “[...] menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola e destes, metade ainda está no ensino fundamental.” (BRASIL, 1998, p. 10). A partir da segunda metade dos anos 1980, a situação começa a mudar, fontes oficiais informam que “De 1985 a 1994 esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%” (idem, p. 8). De 1996 a 2006 (período desta pesquisa), o número de alunos elevou-se de 5.739.077 para 8.906.820, segundo dados do Censo Escolar³⁰, portanto, um aumento de 55,2% em apenas uma década.

Maria Helena Guimarães de Castro³¹ observa que:

Em três décadas, o sistema educacional brasileiro mais do que triplicou seu tamanho. Trata-se, portanto, de um sistema de massa, exigindo vultosos investimentos do setor público, que responde por 89,3% das matrículas do ensino fundamental, 80,2% do ensino médio e 38,35% do ensino superior.

A realidade não se oferece de forma imediata e é visível o atraso do país em relação à escolarização da população. Segundo dados oficiais, o sistema educacional brasileiro na década de 1990

[...] enfrentou dois grandes desafios: um de natureza quantitativa (atender à demanda reprimida por escolarização em todos os níveis de ensino) e outro de natureza qualitativa (melhorar o desempenho dos alunos). (BRASIL, 2002a, p. 3).

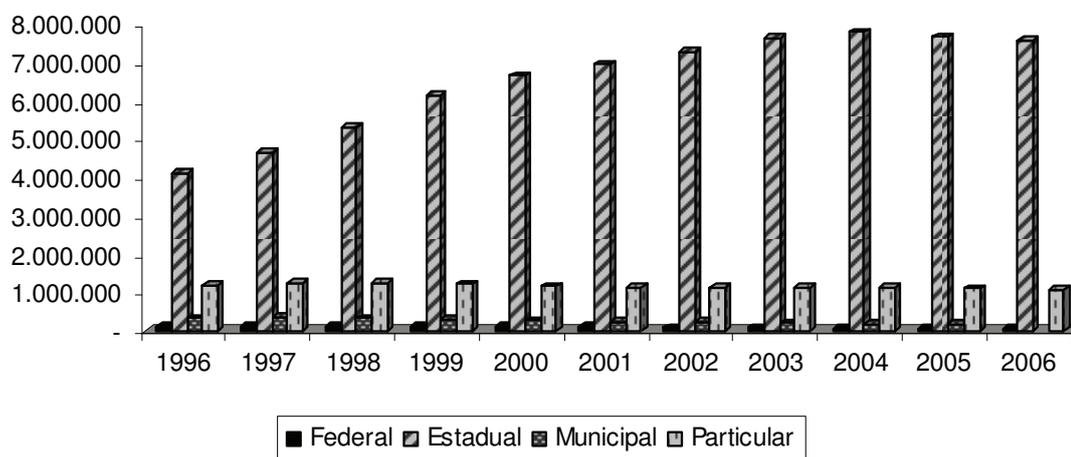
³⁰ Fonte INEP/MEC (2006).

³¹ À época, presidente do INEP (1995-2002). Entrevista concedida ao site <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/outrosassuntos/16desetembro>. Acessado em 20 de abril de 2009, às 13h.

No que diz respeito à escolaridade média de ensino, o país carrega uma dívida antiga com a população em fase de escolarização nesta etapa final da educação básica. A visibilidade da reforma tem-se dado no que toca à expansão: “Com efeito, o ensino médio regular incorporou 3,5 milhões de novas matrículas, desde 1994” (idem, p. 24).

Desde então, esse número só tem aumentado. Levando em consideração o período analisado nesta pesquisa, houve um aumento relevante em apenas uma década.

Gráfico 01 – Evolução da Matrícula do EM no Brasil



Fonte: SEDUC/Censo Escolar/INEP (2006).

O gráfico de matrícula por dependência administrativa demonstra que a reforma, do ponto de vista da expansão, logrou êxito. A rede que mais cresceu foi a estadual, apresentando valores bem distantes do segundo lugar, que está sendo ocupado pela rede particular.

A agenda pensada e concretizada para a REM no Brasil não inovou com relação ao que vinha sendo implantado pela reforma educacional instaurada com a vigente LDBEN. A despeito da prioridade enfatizada pelo MEC quanto ao ensino secundário, este só teve sua realidade modificada pelos impactos promovidos pela universalização e municipalização do nível fundamental,

assim como pela descentralização e democratização da gestão educacional. Para os formuladores e implantadores da política no MEC (BRASIL, [s.d.], p. 5):

O Ensino Médio público no Brasil vive um momento de grande expansão, em resposta tanto às conquistas alcançadas no Ensino Fundamental, que geraram um expressivo aumento no número de concluintes, ampliando o universo potencial a ser atendido pelo Ensino Médio, quanto às exigências de maior qualificação para ingresso num mercado de trabalho extremamente competitivo e crescentemente sofisticado.

Consensuados os interesses, como acentuam Bueno (2000) e Kuenzer (2002), o reordenamento da formação média delineou-se pela via do PROMED, mecanismo estratégico “concebido pelo Governo Federal para induzir e apoiar a implantação da reforma do Ensino Médio nas Unidades Federadas” (BRASIL, [s.d.], p. 5).

Conforme fontes oficiais, sua criação está associada ao Decreto Nº 2.208/97, que estabelecia ser o EM pré-requisito para a Educação Profissional e ao Contrato de Empréstimo nº 1225, de 02/03/2000 entre o MEC e o BID³². Primeiro, instituiu-se o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)³³, depois o PROMED – sem menosprezar que, anterior a tudo isso, providenciaram-se a LDBEN, as DCNEM e os PCNEM.

O PROEP é um programa da SEMTEC/MEC realizado em parceria com o Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e aprovado pelo BID em 5 de novembro de 1997. O programa foi orçamentado em 500 milhões de dólares. Sua criação é anterior à do PROMED³⁴.

O Projeto Escola Jovem (PROMED) como veio depois a ser conhecido publicamente foi implantado oficialmente pelo MEC em 1999 após aprovação

³² Informações acessadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): www.fnde.gov.br e no documento “PROMED Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio” (BRASIL, [s.d.]).

³³ A implantação deste é condicionalidade prévia para a daquele. O PROEP é co-financiado pelo MEC e pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) ligado ao MTE. 50% dos recursos são divididos (metade para cada um) entre MEC e MTE. Os outros 50% resultam de um empréstimo concedido pelo BID.

³⁴ O PROMED/Projeto Escola Jovem é uma iniciativa do MEC com aporte de recursos do BID. Estão entre seus objetivos financiar projetos de investimentos nos estados a fim de aumentar a cobertura do EM, reduzir os índices de reprovação e abandono escolar, implementar as novas diretrizes curriculares do EM e a capacitação de docentes e gestores educacionais. Site: www.mec.gov.br. Acesso: 1 de setembro de 2009, às 16h.

do BID. Está orçamentado em um bilhão de dólares. Destes, 500 milhões de dólares vêm de empréstimo externo com o BID. A contrapartida nacional de 500 milhões de dólares é partilhada entre o Tesouro Nacional e as Unidades Federadas. O primeiro comparece com 50 milhões de dólares. Os outros 450 milhões de dólares são dos estados e do Distrito Federal interessados em realizar suas próprias reformas.

A despeito de a REM ser fato consumado, sua viabilidade como política pública de educação só se tornou possível com o PROEP. Existe uma articulação entre os dois, porque o financiamento do Plano de Expansão do Ensino Médio (PEEM) é feito com recursos do PROEP e não do PROMED: “O PROEP está financiando a formulação dos Planos de Educação Profissional (PEP) e a dos Planos de Ensino Médio (PEM)” (BRASIL, [s.d.], p. 42). Em que consiste o último?

O PEM consiste em um plano estratégico e operativo para o Ensino Médio da Unidade Federada, que se constitui em insumo para a preparação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED, contendo, entre outras, informações relativas a: projeção de matrículas, perfis de docentes e alunos, inventário de infraestrutura física, equipamentos, alternativas de financiamento e propostas para a melhoria e expansão deste nível de ensino. Incluem-se, ainda, estudos para a identificação de estilos de aprendizagem dos jovens que freqüentam o turno da noite, quantificação da expansão da educação média, a identificação de modalidades alternativas de financiamento, além de estudos sobre as diretrizes curriculares. (idem, p.42-43).

O PROEP e o PROMED conjugam os mesmos interesses diante de uma só problemática entendida como a questão educacional do momento: preparar a nova/velha classe social que-vive-do-trabalho para as mudanças no mundo do trabalho (BERGER FILHO, 1999), em que:

A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial. No cerne dessa economia mundial, constituída como um todo estruturado, as economias nacionais articulam-se através de relações de dominação-subordinação, que determinam diferentes posições no processo de reprodução ampliada do capital. (XAVIER, 1990, p. 27).

A descentralização e a democratização das ações estratégicas foram as medidas encontradas pelo governo brasileiro para viabilizar o processo em curso da universalização do nível fundamental, promovida por meio da emenda

nº. 14/96 à LDBEN Nº 9394/96. A primeira ação estratégica é entendida como a “distribuição das funções administrativas entre os níveis de governo.” (ARRETCHE, 2002, p.29).

A descentralização é definida como uma forma de ampliação da capacidade de ação do governo e de redução dos custos operacionais, por meio do aproveitamento da capacidade de iniciativa das administrações municipais e das comunidades. A literatura que discute tal tema faz uma interconexão com o conceito de democracia, pois implica num deslocamento de poder das decisões políticas centrais às locais (COSTA, 1997; DRAIBE, 1999b; ALMEIDA, 2005 e ARRETCHE, 2002).

De implantação nacional, a emenda Constitucional Nº 14/96 (FUNDEF) instituiu um Fundo com receita específica constituída de impostos municipais e estaduais – se houver necessidade, a União complementa – destinado à remuneração de professores (60%) e à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental (40%). Para os estados considerados de menor desenvolvimento econômico, foi implantado, em 1998, o FUNDESCOLA, ligado ao FNDE. A ideia era desenvolver a educação dos estados e municípios do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O financiamento é proveniente do BIRD e tem como âncora o programa PDE.

Quanto à descentralização, inúmeros foram os programas efetivados, a exemplo da municipalização e da escolarização da merenda escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com recursos do FNDE através do Regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal (Art. 211, Constituição Federal de 1988 e Art. 10 da LDBEN)³⁵.

Nesse quadro, nascem o PROEP e o PROMED. O primeiro contém o segundo. Entretanto, os implantadores da reforma afirmam que um dos maiores desafios estava em “[...] oferecer respostas compatíveis com as

³⁵ É como uma teia: não faltou nenhum elemento. Ao processo de desafrouamento, que implicava a descentralização da gestão quanto a um maior controle estatal central, sucedeu-se o reforço do controle via Judiciário. Nesse plano, promulgou-se Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) N.º 101, de 4 de maio de 2000, cuja finalidade era amarrar os gastos públicos na área social e controlar o *déficit* nas contas públicas seja na esfera nacional, estadual ou municipal. Essa Lei também possibilitou a geração de *superávit* primário e garantiu o pagamento dívida interna dos entes federados.

rápidas mudanças que ocorrem no cenário educacional, sem aumentar ou modificar seu quadro de funcionários [...]” (BRASIL, [s.d.], p. 53).

De fato, ao entrevistar o ex-coordenador da CGEM/SEMTEC, no período de 1999 a 2001, este reconhece que era muito grande a demanda de trabalho para o pequeno grupo à frente da reforma:

Foi muito trabalho. A equipe era muito pequena. Às vezes as equipes das secretarias estaduais eram maiores que a nossa. Foi muito estressante. Havia muita força de vontade.

Em que pesem as dificuldades internas da equipe, a SEMTEC deu início ao processo de implantação da Reforma, e as Unidades Federativas convocadas sinalizaram de forma positiva, assim revela o ex-diretor desse órgão de gestão da educação média e tecnológica:

A resposta à convocatória foi extremamente positiva. Havia de fato uma vontade de mudar muito grande. Tanto no contexto internacional quanto no nacional. Fomos privilegiados por essa onda de mudanças sem igual no ensino médio brasileiro. Foi um período intenso de trabalho, de participação em Congressos, de reuniões.

No marco operacional, o PROMED compreendia duas vertentes. A primeira, interiorizada, intitulada Subprograma Nacional, cujos objetivos são voltados para o fortalecimento das instituições de apoio ao EM como a própria SEMTEC, o INEP, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). A segunda, exteriorizada, denominada Subprograma das Unidades Federadas, é organizada em componentes e subcomponentes, cabendo a essas optarem entre os “[...] componentes e os subcomponente propostos para financiamento, por aqueles que julgarem essenciais ou, ainda, propor outros cuja implementação considerem fundamental para o desenvolvimento de suas estratégias de reforma [...]” ((BRASIL, [s.d.], p. 53), p. 69).

Os componentes e os subcomponentes definidos pela SEMTEC são vários. O primeiro é o “fortalecimento institucional das Secretarias de Educação” que tem como objetivos: a) assegurar que os sistemas de ensino das Unidades Federadas disponham de mecanismos legais e estruturais adequados à plena implantação da reforma do Ensino Médio no que se refere à descentralização da gestão; b) assegurar que as Secretarias de Educação disponham de condições de infraestrutura, equipamentos e pessoal capacitado

para monitorar e apoiar a implantação da LDB e das DCNEM, em articulação com as demais esferas de governo envolvidas nessa implantação e c) garantir que as escolas recebam a melhor assistência técnica disponível em cada região.

A “autonomia da escola” é o segundo componente. Tem como objetivo: gerar ferramentas que estimulem as escolas a construir seus projetos pedagógicos com a participação de profissionais da educação, funcionários, alunos e comunidade, ampliando os espaços de autonomia das unidades escolares.

Em seguida, vem o “apoio às escolas”, cujo objetivo é o de garantir condições para incorporar à prática docente os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, por meio da utilização de espaços disponíveis e de sua adequada organização como apoio às escolas de EM. A “gestão escolar” ganha centralidade com a proposta de incorporar inovações aos processos de gestão democrática da rede e das escolas – gestão de recursos financeiros, materiais e humanos – que contribuam para a formulação, a execução, o acompanhamento e a avaliação do PPP.

A “rede física” é outro componente importante e traz como objetivo definir um padrão básico para as escolas de EM, que propicie um ensino de qualidade e adequado às características e necessidades dos alunos e da comunidade. Outro componente importante diz respeito à “definição de padrão escolar” que tem como objetivo estabelecer padrões de funcionamento para as redes escolares dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, de modo a atender a um padrão básico de qualidade e elevar de forma gradativa esse patamar.

O “reordenamento da rede e expansão do atendimento”, por seu turno, elenca como objetivos: a) definir e pôr em prática uma política de reordenamento do uso da rede física e de realocação dos alunos e profissionais da educação que vise a implantar escolas de jovens e adultos, em especial, separadas das escolas de EF ou, pelo menos, separadas das séries iniciais daquele nível de ensino; b) expandir a cobertura, de modo a atender a todos os concluintes do EF e aos jovens e jovens adultos que pretendem

retomar sua escolarização e c) orientar a oferta de turnos pelas características da demanda, ainda que isso implique aumentar a oferta das vagas diurnas.

Outros componentes complementares são “redes alternativas de atendimento”, que têm como objetivo: identificar e implantar alternativas para atender a diversidade da demanda do EM (educação a distância, recursos audiovisuais e de informática, processos de aceleração, sistemas de tutoria, escola itinerante, dentre outras); e a “formação inicial e continuada dos profissionais da educação”, que deve articular programas de formação inicial e continuada junto a agências formadoras, voltados para o desenvolvimento de competências necessárias às atividades pedagógicas, em estreita relação com as inovações pedagógicas incentivadas, avaliadas e disseminadas pelos Subprogramas Nacionais e pelas Unidades Federadas.

As “inovações pedagógicas” figuram no PROMED, cujo objetivo é o de incorporar aos currículos escolares inovações pedagógicas que considerem tanto as características da clientela quanto as possibilidades da escola, com base nas DCNEM. Os “recursos educativos e bibliotecas” também se constituem em componente que traz como objetivo: assegurar às escolas públicas de EM a possibilidade de conceber, produzir, adquirir e avaliar materiais e metodologias educativas necessárias à implantação das DCNEM.

Outro componente não menos relevante diz respeito à “valorização dos profissionais da educação”, que contém os seguintes objetivos: a) promover a valorização dos profissionais da Educação mediante a instituição ou reestruturação do plano de carreira; b) assegurar aos profissionais da educação acesso a experiências educacionais bem sucedidas no país e no exterior; c) estimular a melhoria de desempenho dos profissionais da educação que se traduza na qualidade dos serviços prestados, especialmente no exercício da função docente e d) conceber e executar programas que propiciem aos profissionais da educação o acesso a informações e bens culturais como mais uma estratégia de investimento na autocapacitação e na valorização desses profissionais.

Por fim, o programa traz como subcomponente a “valorização dos alunos” que deve assegurar a participação dos estudantes e do universo juvenil

na configuração do contexto em que são desenvolvidas as atividades curriculares. Esses componentes e subcomponentes obedecem aos princípios da descentralização e da democratização estabelecidos nos marcos regulatórios da reforma.

É importante esclarecer que a reforma alterou outros nichos da educação média. A separação da educação profissional do EM³⁶ regular constituiu um dos pontos da reforma, em que a perspectiva de formação articulava-se às demandas postas pela mundialização do capital (KUENZER, 1997; 2000a e 2000b).

Paulo Renato de Souza³⁷ entendia o processo de expansão do EM como democratização natural do acesso à escola desse nível de ensino. A expansão a si mesma se explica. Não há como negar a democratização do acesso se a intenção é pensar e explicar a massificação.

A massificação é a expressão material da reforma, porque foi induzida pelo processo de universalização do nível fundamental e pelos programas de aceleração de estudos e de correção de fluxo escolar, bem como de progressão automática, como indicam Zibas (2001, 2002 e 2005), Zibas e Franco(1999), Bueno (2002), Azevedo (2000), Cunha (2000), Ferretti (2000), Frigotto (1998), Frigotto e Ramos (2005), Manfredi (2002), Martins (2002) e Lopes (2002a e 2002b) dentre outros. Quando, porém, comparado com outros países da América Latina, o Brasil ainda “[...] apresenta indicadores de cobertura do Ensino Médio inferiores aos da Argentina, Colômbia, Chile, Uruguai, México, Equador e Peru [...]” ((BRASIL, [s.d.], p. 53).

Além da universalização do nível fundamental, da descentralização da oferta e da manutenção da educação básica e da democratização da gestão escolar, outras ações específicas contribuíram para que o novo modelo de educação média se efetivasse como a expansão induzida da oferta de vagas, a formulação das DCNEM, dos PCNEM e a implantação de programas voltados ao protagonismo juvenil.

³⁶ Isto foi recuperado com o Decreto 5154/04.

³⁷ Ministro do MEC de 1995 a 2002. Informações coletadas no site do www.inep.gov.br. Acessado em 20 de abril de 2009, às 14h.

À política estatal interessava traçar um “[...] perfil de aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial [...]” (BRASIL, 1998, p. 16). A gestão democrática prevista na LDBEN 9394/96 é o padrão de administração escolar, hoje, incentivado pelo MEC, mas nem todas as escolas de nível médio do país vivem essa realidade, porque nem todos os estados da Federação a adotaram em seus mecanismos de ocupação dos cargos de direção escolar.

A chamada para o Brasil reverter à situação de atraso educacional tem-se constituído no pano de fundo da reforma. Sua desvantagem educacional em relação aos países do continente latino-americano revela a opção política de exclusão social da maioria da população. Ao reconhecer que as mudanças no mundo estão ocorrendo de forma vertiginosa, o governo brasileiro faz o *mea culpa* pela problemática da escolarização jovem e encontra uma justificativa no desenvolvimento econômico e na desigualdade:

Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 10).

O governo se determina a mudar essa realidade e mediante legislação educacional, expressa, em vários documentos, o compromisso com esse nível de ensino. Pensar as propostas de formulação, implantação e implementação de políticas públicas para esse nível do ensino implica considerar, portanto, o desenvolvimento da educação básica.

As mudanças no projeto de educação nacional se articulam com os desdobramentos filosóficos, históricos e políticos da sociedade numa determinada formação histórica, no caso considerado, a sociedade capitalista pós-década de 1970 “[...] impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica [...]” (BRASIL, 1998a, p. 16).

As novas medidas estatais formuladas para o EM compõem um conjunto de estratégias do Estado brasileiro, no sentido de atender às exigências da

reestruturação do modelo de acumulação capitalista hegemônico, pensado para vencer a crise do capital, circunscrito nas determinações históricas e sociais do pós-1970, no processo de transnacionalização da economia, em que as relações de produção capitalista “[...] se expandem e perpassam de modo mais intenso as formações estatais nacionais [...]” (ALMEIDA apud SILVA, 2001, p. 16).

A série de programas formulada e implantada configura um rol de alterações que passam pelo reordenamento administrativo das Secretarias Estaduais e Municipais, cuja meta é o redesenho da concepção, estrutura e do funcionamento das escolas públicas de todo o Brasil, público-alvo final dessas medidas inovadoras.

O documento do PROMED destaca o desenrolar do processo de implantação da reforma e sua articulação com os estados federativos, ou seja, de forma descentralizada e articulada com os pressupostos da gestão democrática. O estabelecimento das DCNEM e dos PCNEM articula-se com a implantação do Projeto Escola Jovem pela SEMTEC/MEC com vistas a melhorar a qualidade e a eficiência da etapa final da educação básica, financiado pelo BID, cujas ações são:

Expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação à distância e melhoria da infra-estrutura das escolas. (LOPES, 2002a, p. 387).

Segundo análise de Bueno (2000), ocorreu uma espécie de consenso hegemônico diretivo quanto à implantação da REM:

Na verdade, tal consensualidade traduz o horizonte desenhado pelo movimento continental de concertación educativa preconizado para os países emergentes. Essa perspectiva orienta redefinições progressivamente aperfeiçoadas no cenário educacional, em direção a um “pan-paradigma”, enquanto resistências e contraposições são desmobilizadas. Em contrapartida, o adesismo e a inércia contagiam focos de resistência. Assim, a diretividade – e não o consenso – parece constituir o traço forte das transformações em andamento. (BUENO, 2000, p.8).

Poucos países da América Latina não reordenaram seus sistemas educacionais numa base neoliberalista. Estados-Nação como Brasil e Argentina puseram em relevo a macroreforma, qual seja, a do Estado e sua

forma de regulação mínima na economia (BRASIL, 1995). Dessa forma, a ação do Estado caracteriza-se por uma maior racionalidade à “[...] gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 100).

A redistribuição de recursos, a descentralização da execução das ações, a desconcentração dos recursos e funções, a democratização e autonomia escolar e o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil foram medidas tomadas na nova forma-estado para a área da educação (DRAIBE, 1989, 1999a e 1999b; AFONSO, 2001 e 2005; PESTANA, 2001; AZEVEDO, 2000). Com esta refuncionalização estrutural, a escola média no Brasil viu-se impelida a ocupar esse novo lugar: o do trabalho. Não qualquer trabalho, mas o que exige habilidades e competências para uma época de escassez do trabalho formal.

Essa reforma reifica a realidade social, política e econômica brasileira, ao promover uma homogeneização desigual e excludente. Bueno (2000), Kuenzer (2001), Zibas (2002) e Silva (1994) pensam dessa forma. Além de homogeneizar e tornar massificado o ensino, o programa “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida” promove uma recolonização do ensino público aos moldes do capitalismo transnacional.

O ensino intermediário tem na base produtiva do capitalismo sua finalidade: “[...] cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo [...]” (BRASIL, 2002a, p.23). Eis a vida que se quer formar: uma vida preparada de forma flexível, sem trabalho certo. Porém, não se pode esperar que a educação prepare apenas o homem para a vida na acepção que desejam os formuladores e implantadores da política do novo secundário, haja vista o entendimento axiomático de que “O homem nasce para viver, e não para se preparar para a vida. E a própria vida, o dom da vida, é algo tão arrebatadoramente sério” (PASTERNAK, 2002, p. 20).

4 A POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ³⁸ (1996-2006)

A modernidade nas terras do antigo “Siará Grande” nasceu com a redemocratização brasileira demarcada pelo clima de euforia econômica de um lado e pelo otimismo político de outro. Portanto, as transformações estruturais e superestruturais desse contexto são passíveis de entendimento ao se divisar essa conjuntura histórico-social. Conjugado a isto, é preciso compreender a opção política feita pela lógica econômica do “ornitorrinco capitalista” (OLIVEIRA, 2006, p. 150), definida como a materialização de uma “[...] acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão [...]” (idem).

A hegemonia da mundialização financeira no plano local revela o aumento da condição de penúria em que vive a população submetida aos impactos negativos da dependência externa e da exploração desmedida do capital. Na educação aprofundou-se o papel dos organismos internacionais na formulação, implantação e implementação das políticas de promoção de aceleração do nível de escolaridade da população voltado à incerteza do valor do trabalho no mercado.

A reforma estrutural tem como pré-texto essa condição econômica de submissão interna à nova ordem econômica mundial, apreendida pelos intelectuais tradicionais como um momento promissor de acumulação capitalista. As raízes das iniciativas governamentais indicam que há uma vinculação orgânica entre as transformações encetadas nos diferentes campos da vida local e os movimentos históricos, econômicos, políticos e sociais de

³⁸ Historicamente, através da pecuária extensiva, atividade econômica responsável pelo processo de ocupação e formação do território cearense, a Capitania do Siará Grande submeteu-se ao longo domínio do Império português. De forma diferente do que ocorreu com o processo colonizatório de outros espaços geográficos no Brasil (que obedeceu a uma lógica de povoamento do litoral), o Ceará desenvolveu-se de dentro para fora, ou seja, primeiro voltou-se para o interior e só depois para o litoral. Isso se explica dada a sua condição econômica diferenciada nos quadros da empresa colonial portuguesa, que se deu tardiamente, com mais de um século de distanciamento com relação a outros estados brasileiros (PINHEIRO, 2002; SOUZA, 2007). No período colonizatório, a população fixou-se no interior cearense e, a partir da década de 1950, acentua-se o êxodo para a capital em busca de melhores condições de vida (COSTA, 2007; SILVA, 2007; SOUZA, 2007). Nas zonas rurais, permanecem 30% dos habitantes.

abrangência global, uma vez que as “[...] autoridades estaduais tinham bom trânsito (inclusive quanto à obtenção de empréstimos) junto a organismos multilaterais [...]” (ZIBAS, 2005, p. 204)³⁹.

A síntese material dessa dinâmica ensina que discutir as questões relativas à educação de formação geral aponta à reflexão sobre o macro e indissociável contexto do projeto educacional societário, integrado aos diversos níveis de escolaridade em que se organiza. O interesse é construir um arcabouço explicativo do real relacional, no sentido de pensar as bases atuais do modelo de nível médio, reestruturado a partir das metamorfoses do mundo do trabalho, cuja compreensão referenda a seguinte análise:

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. *O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.* (MARX e ENGELS, 1986, p. 27-28, itálicos do autor).

Este movimento teórico impõe o enfrentamento do objeto pesquisado inserido nas relações sociais e materiais do mundo do trabalho e da expressão singular que tomou no cenário cearense. Neste caso, a reforma justificou-se pelo confronto ideológico entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno, o

³⁹ A REM tem sido estudada por intelectuais cearenses antes do processo oficial de sua implantação (1998). Quem primeiro preocupou-se em analisar as tendências para esse nível de ensino no contexto da política educacional cearense foi a profa. Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque com o trabalho “Políticas de Ensino Médio: Tendências no Brasil e no Ceará (1986-1996)”, defendido em 1997 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Quixadá Viana (2001) também se preocupou com o mesmo objeto de estudo na dimensão de sua configuração específica para trabalhadores, portanto, o EM noturno. Sua tese: A reforma tensionou a histórica dicotomia do ensino secundário cearense. Outro trabalho é o de Maia Filho (2004), ex-consultor do MEC para a elaboração do PEMCE, que defendeu uma tese sobre esta temática, na qual tratava em particular da reforma curricular. Em seu trabalho, conclui que o foco foi na gestão. Ainda Santos (2007) pesquisou as implicações da REM cearense no interior do estado, destacando as contradições entre o proposto na reforma e as exigências do mundo do trabalho no cenário da economia periférica do sertão cearense. O mais recente estudo defendido foi o de Ramos (2009), que discutiu o projeto educativo e político-pedagógico da escola de EM com foco nas tradições e nas contradições presentes na gestão do trabalho. Conclui que há novas demandas postas que se apresentam de forma contraditória e ambígua, impedindo a verdadeira função social da escola média. Para a estudiosa está na hora de rever a política implantada. No que também concordo a partir das evidências do presente estudo. Além desses estudos, cito: Godinho (2004); Melo (1998); Brito, (2005); Lopes (2004) e Oliveira (2006), que abrangem temáticas específicas da área de aprendizagem do ensino secundário. Outros estudiosos que não são cearenses e que investigaram a reforma foram: Zibas (2005) e Krawczyk (2003).

antigo e o inovador que se traduziu na preparação para o trabalho, percebido como a capacidade de empregabilidade, de flexibilidade, de volatilidade da mão-de-obra no contexto da reestruturação produtiva do capital.

A capilaridade da reforma abrangeu todos os níveis e as modalidades da educação formal. Nada escapou aos impactos reformadores das políticas públicas de educação. Tratava-se de uma luta na qual não faltaram elementos persuasivos configurados nas pesquisas de rendimento escolar comparado com os de outros países periféricos ou em desenvolvimento, bem como a formulação de projetos pensados sem a participação da comunidade e elaborados nos gabinetes da burocracia nacional ou internacional.

É importante compreender que:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na verdade um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos. (GRAMSCI, 1989, p.122).

Nesta luta, a SEDUC antecipou a nova política de ensino secundário através da reforma da educação básica “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” ou “Caminhada Cearense”, componente de outra: a do Estado. Em razão disto, caminhou norteadada pelo processo de consolidação do reordenamento da planta básica de instrumentação escolar, enquanto outras Unidades da Federação ensaiavam os primeiros passos rumo às transformações no âmbito das políticas públicas de educação.

4.1 Contextualização da política de ensino médio

O lema “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” revela a finalidade dos implementadores da reforma cearense: cumprir os acordos firmados com os termos da Declaração Mundial de Educação para Todos. Em

documento que leva o mesmo nome, estão delineados os mecanismos de reordenamento da SEDUC (CEARÁ, 1995a)⁴⁰.

Na perspectiva de Napolini (2001), a “Caminhada Cearense” é o retrato em preto e branco de um cenário marcado por otimismo, perseverança, utopia esvaziada de participação popular quase próxima, ou mesmo, em fusão com uma espécie de ufanismo. Louvava-se, acima de tudo, a entrada do Estado em uma nova Era, a da industrialização pós-moderna. O reconhecimento quanto a esta nova Era se realizava por meios oficiais:

Nos últimos oito anos, o Ceará vem mudando. O ajuste realizado nas contas públicas permitiu criar capacidade de investimento com recursos próprios e recuperar a infra-estrutura social e econômica, assim como dotar o Governo de condições efetivas para o exercício de políticas indutoras do desenvolvimento. O Estado resgatou a confiança dos cidadãos e o acesso a fontes de financiamento no País e no exterior. (CEARÁ, 1995e, p. 1).

Silas Vike, responsável pelo processo de promoção da reforma em duas dimensões: a profissional e a básica, garante que esse foi o motivo pelo qual o estado nordestino compôs o grupo-piloto da REM, com as Unidades Federativas de São Paulo e Paraná. O ex-diretor assegura que o convite feito à SEDUC para participar do processo de implantação/implementação da REM ocorreu porque:

Havia vontade política, avanços no contexto da municipalização e universalização do ensino fundamental, bem como, outros avanços como a descentralização e a gestão democrática da educação. (Entrevista com o ex-diretor da SEMTEC).

⁴⁰ O documento “A Educação Básica na Reforma do Estado” (1996a) é indicador do espírito de mudanças que se anunciava. Existe um apontamento oficial complementar que trata deste assunto, a “Proposta de Redirecionamento dos Organismos Regionais de Ensino” (1995d). Outros documentos delineiam a política: “Municipalização do Ensino Público no Ceará” (1995a), que constitui um “plano estratégico de implantação do processo de municipalização para a melhoria da qualidade e a universalização do ensino fundamental” (CEARÁ, 1995b, p. 4) e “Municipalização do Ensino Público – Fundamentação/Bases Político-Históricas” (1995c). Também, o registro oficial “Comentários sobre Lei de Municipalização do Ensino Público no Ceará, nº 12.452/1995” encerra as estratégias de implantação desse processo. Existem outros anteriores a 1995, cujo teor trata dessa política como o “Plano Setorial de Educação (1991-1994)” (1991a); “Projeto de Educação Básica para o Nordeste” (1993a); “A municipalização do ensino: os fundamentos e a prática” (1992a). Indico para um aprofundamento desta questão o trabalho de Mendes (1996) “A descentralização do ensino fundamental no Ceará – o caso do município de Maranguape”, que analisa o processo de municipalização da educação fundamental no Ceará em 1995, tendo como estudo de caso o município de Maranguape. Nos planos de ação, o governo expõe a intenção de capacitar a população “[...] envolvendo uma ampla ação de educação integrada à qualificação para o trabalho [...]” (CEARÁ, 1995e, p. 16).

O mesmo ponto de vista têm os implementadores no contexto interno da SEDUC. Milka Silveira e Lini Cunha, professoras, entendem que a REM é o resultado extensivo das estratégias anteriores no que toca à dinâmica de descentralização, democratização e municipalização da gestão:

Na minha visão, hoje, a reforma da gestão foi, na verdade, uma grande reforma no estado do Ceará. Houve uma municipalização profunda. Não havia temor de que a escola, de fato, precisava ser municipalizada, democratizada, descentralizada e fortalecida. (Entrevista com a ex-coordenadora da CDTP).

Pensa assim a ex-coordenadora da CAGE, profa. Dionéia Riz:

A reforma do ensino médio é a reforma da gestão que abrangeu toda a rede pública de ensino no estado. A gestão democrática aconteceu no contexto político. No ensino médio o que se fez foi estender as conquistas do fundamental. Isto é, a rede fundamental levou a do médio em dois sentidos, pela democratização e pela descentralização, realidades concretas. Acho que é difícil fazer uma gestão para o ensino médio e uma para o ensino fundamental, geralmente a gestão é para os dois porque os dois estão juntos, ou melhor, o ensino médio está no fundamental. (Entrevista com a ex-coordenadora da CAGE).

Em outro ponto, a professora Lini Cunha, que esteve à frente de todo o processo de implementação do PROMED, acrescenta que:

Todas as forças da Secretaria até aquele momento estavam canalizadas no Ensino Fundamental. O processo de universalização, descentralização e democratização da gestão estava solidificado. Por sua vez, o EM como era naquele momento precisava “ir além”. Aliado a esse cenário estadual que era aberto para esse novo momento vinha uma política nacional de mudança neste contexto de implantação de uma política, chamada a revolução do EM. (Entrevista com a ex-diretora do NEM).

O dinamismo da SEDUC é reconhecido (apesar das críticas) na grande parte dos estudos que analisaram o contexto da reforma⁴¹. Dúvidas inexistem quanto à intervenção estatal por meio das políticas públicas em todos os setores, no sentido de modificar as antigas estruturas burocráticas.

Um exemplo da determinação governamental com o objetivo de implantar a reforma encontra-se no “Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDS)”, aprovado em 1995 pela Assembléia Legislativa, que definiu a implantação da política de universalização e de municipalização do nível

⁴¹ Ver: Quixadá Viana (2004a, 2004b e 2001); Albuquerque (2005 e 1997); Albuquerque, Farias e Ramos (2008); Albuquerque e Vieira (2002); Albuquerque e Farias (2008 e 2001); Ramos (2009, 2004 e 2003); Maia (2004); Jesuíno (2005); Leitão (2005); Santos (2007); Vieira (2002); Vieira et al. (2001); Vieira, Matos e Campos (2001); Vieira, Matos e Maia (2000) e Vieira e Matos(2000).

fundamental, portanto, três anos antes do FUNDEF e um ano antes da promulgação da LDBEN 9394/96.

O processo de descentralização administrativa já havia ocorrido; igualmente, o estabelecimento de eleição direta para diretores escolares regulamentada pela Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995. Inclua-se: a implantação dos organismos colegiados como o Conselho Escolar, órgão de caráter deliberativo, consultivo, fiscalizativo e avaliativo (CEARÁ, 1995, 2000, 2001 e 2002) e o Grêmio Estudantil, recriado pela Lei Federal Nº 7.398, de novembro de 1985, no cenário da redemocracia política no Brasil. Zibas (2005, p. 3) considera, nesse sentido, o Estado pioneiro:

O papel precursor do Ceará, na implementação da reforma de contornos internacionais no País, fica evidente no documento “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, datado de 1995, sendo, portanto, anterior à promulgação da LDB.

Tal conjuntura histórica foi favorecida pela implantação, em 1997, do Programa de Apoio às Reformas Sociais para o Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes (PROARES), desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social (SAS)⁴². É sempre bom ressaltar que:

As reformas educativas são também entendidas como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente crise fiscal que ao tender ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de acumulação e legitimação. (AFONSO, 1998, p. 85).

⁴² Este foi realizado com recursos de financiamento feito através de contrato de empréstimo com o BID. A população beneficiária do programa compôs-se de crianças, adolescentes e jovens de 0 a 24 anos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. Tem como principal objetivo contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. O custo total foi de US\$ 59.000.000,00, distribuídos nas fontes externa e interna. A primeira é proveniente do BID US\$ 41.300.000,00, correspondendo a 70% do total dos investimentos; e a segunda, do Governo do Estado do Ceará, correspondendo a US\$ 17.700.000,00, equivalentes a 30% do custo total dos investimentos. A primeira fase (1997-2005) de implantação compreendeu 54 municípios, e na segunda fase (2007 a 2011) entraram mais 24 (CEARÁ, 1995a, 1995b, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002). Ao todo, foram beneficiados 78 municípios considerados economicamente atrasados. As ações do PROARES que se desenvolveram no âmbito da educação municipal focalizaram a distribuição de bolsas-aprendizagem para adolescentes carentes, implantação de Centros de Educação Infantil (CEI), oferta de curso de habilitação de educadores infantis, implantação do projeto Escola Viva, implantação de Classes de Aceleração de Aprendizagem, implantação de Núcleos de Arte, Educação e Cultura (NAEC) e campanhas educativas.

Afinal,

Inscrever o ensino médio na agenda dos educadores e formuladores de políticas públicas era tarefa inadiável. Democratizar o acesso ao ensino médio, meta já alcançada por quase todos os países da América Latina, transformou-se num dos principais objetivos da nova agenda do governo. Não menos importante era a urgente necessidade de conceber uma reforma que, além de repensar o currículo, fosse também capaz de propor um novo desenho dos sistemas de ensino sob a responsabilidade dos estados, em consonância com os princípios federativos que regem o Estado brasileiro. (GUIMARÃES DE CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 116).

Para Antenor Manoel Naspolini, ex-gestor da educação básica, os fatores que impulsionaram a REM foram:

O ensino médio, a reforma no estado do Ceará veio por dois caminhos: o caminho mesmo da Caminhada Cearense e o outro também pelo apoio do Ministério da Educação que queria ver alguns estados avançando nesse sentido. Por meio do segundo caminho temos a “chamada escolar” através do censo educacional comunitário feito pelos agentes de saúde que foram de casa em casa saber se a criança estava ou não na escola e se estava; em que série estava e que idade tinha. Isso foi em 1995. Em 1996 nós tínhamos uma “invasão escolar”. Essa “invasão escolar” desembocou na reforma do ensino médio. (Entrevista com o ex-secretário da educação básica).

O ex-gestor crê que o sucesso da reforma deveu-se a três determinantes de caráter geral:

a) uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos; b) contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e c) a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil. (NASPOLINI, 2001, p. 169).

Ele não erra ao fazer tal análise e continua em acerto quando afirma:

Com o processo de redemocratização do país, em 1985, teve início no estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se mudancismo, que se contrapôs ao coronelismo (1968-1986). O mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (administrativa e fiscal, 1986-1990; saúde, 1986-1990; infra-estrutura e privatizações, 1991-1999 e educacional, 1995-2000). Do ponto de vista econômico, o mudancismo é responsável pela segunda onda de industrialização do estado, com a instalação, entre 1991-1999, de 450 empresas cujo modelo veio a se mostrar como concentrador de renda, mesmo o Ceará tendo crescido mais que a média nacional. (idem).

Essas conquistas inscrevem-se no âmbito da governabilidade estatal. No Ceará, o Estado foi refundado no campo das políticas sociais em geral e na de corte educacional, com singularidade.

O fato de o grupo mudancista⁴³ priorizar a educação fundamental cedeu lugar às mudanças no campo do EM. Tal grupo se tornou hegemônico e levou em frente o projeto de modernização que saiu vitorioso na colisão de forças com os representantes da política tradicional local:

Empresariado e coronelismo, modernidade e tradição, desenvolvimento e atraso, que marcou não somente as eleições de 1986, mas boa parte da cultura política cearense desde então com a fixação do pólo opositivo empresários/modernidade versus coronéis/tradição. (BARBALHO, 2007, p. 112).

No intercurso das conquistas modernas, reformularam-se os setores administrativo, patrimonial, fiscal e financeiro com repercussões e transformações na economia cearense e nas finanças públicas estatais (GONDIM, 2000; SOUSA, 2007). Tais modificações fazem parte das mudanças implantadas com o reordenamento do Estado. Essa reorganização resultou em obra estratégica central, na qual e pela qual o Ajuste Fiscal fez do Ceará um atrativo especial para os investimentos de caráter externo.

O Ceará foi o primeiro estado da região Nordeste e um dos primeiros da Federação a assinar o protocolo de adesão ao Programa de Reestruturação e Ajuste Fiscal (PRAF) instituído por meio da Lei nº 9496/97 anterior a LRF. O Ajuste Fiscal implantado pelo governo, seguido da guerra fiscal, representou uma política de atração de investimentos industriais que oferecia benefícios fiscais, como a isenção ou postergação no recolhimento do Imposto Sobre

⁴³ O mudancismo diz respeito às alterações no campo do domínio político, pois, desde o período inicial da redemocratização brasileira, 1986 até 2006, esteve à frente da máquina estatal o grupo de empresários abrigado no CIC. Tal associação de empresários surgiu como oposição à dominação política da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) que apoiava a política clientelista do triunvirato coronelístico (Adauto Bezerra, César Cals e Virgílio Távora). Os empresários do CIC (Amarílio Macedo, Lauro Fiúza, Assis Machado, Cândido Quinderé, Fernando Cirino, Alcântara Macedo, Sérgio Machado e outros) contrapunham-se à política dos coronéis e eram apoiados por uma frente ampla e heterogênea de sujeitos sociais e políticos como intelectuais das diferentes Universidades, jornalistas, Igreja, Associações de Bairro e Sindicatos de Trabalhadores (BARREIRA, 1992; BARREIRA, 2002; PARENTE, 2002; BARBALHO, 2007). O conflito interno que afligia o triunvirato coronelístico com a dissidência do então Governador Gonzaga Mota, cabo eleitoral de Tasso Ribeiro Jereissati na campanha de 1985, foi fundamental para a vitória deste e a derrota dos coronéis.

Circulação de Mercadorias (ICMS) e do Imposto Sobre Serviços (ISS), a doação de terrenos, os investimentos em infraestrutura e os financiamentos de longo prazo.

Para o jornalista Alexandre Secco, em matéria na Revista Veja de 11/08/1989, a “guerra foi boa para o Ceará”. Em sua argumentação, dez anos antes daquela publicação o estado tinha um “PIB equivalente a um terço do PIB de Pernambuco”, ou seja, a “[...] economia cearense equivalia a um terço da economia pernambucana [...]”. No fim da década de 1980, o “PIB do Ceará deve ultrapassar o PIB pernambucano”.

Alexandre Secco credita o sucesso da receita cearense ao fato de, desde 1987, o governador Tasso Jereissati ter iniciado uma “[...] política fiscal agressiva para atrair indústrias, 200 novas empresas começaram a funcionar e 43.000 empregos foram gerados [...]”. No inventário dessas alterações, o governo, por meio de reforma na Secretaria da Fazenda do Estado (SEFAZ), aumentou a arrecadação estadual através de um maior controle do ICMS e do combate à sonegação fiscal no interior da dinâmica econômica cearense.

Os ajustes tornaram o estado apto a contrair empréstimos com os organismos financeiros internacionais como o BID e o BIRD. O relatório de avaliação do projeto de um empréstimo proposto no valor equivalente a US\$ 90 milhões para o estado do Ceará com a garantia da República Federativa do Brasil para o Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Ceará (PMQEBC) atesta tal realidade.

O grupo das mudanças fortaleceu-se no sentido de conduzir a inserção do Estado na nova ordem econômica mundial. Formado por uma elite econômica esclarecida, cujos negócios econômicos transpunham as fronteiras geográficas do Ceará, esse grupo tinha a compreensão de que, sem mudanças na máquina administrativa do Estado, era impossível lograr êxito. Sem a reestruturação do Estado, o governo das mudanças não via como realizar as alterações necessárias à prática política e administrativa.

Segundo o Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDCI), o Ceará vem obtendo, desde 1990, um crescimento econômico que

não pode ser desconsiderado⁴⁴. Sua balança comercial é favorável, apresentando saldo de importação, ou seja, o estado exporta mais do que importa. Se, por um lado, é visível o desenvolvimento econômico, por outro, a desigualdade social é a sua face mais concreta, pois a renda média *per capita* é de apenas R\$ 156,02 (cento e cinquenta e seis reais e dois centavos).

O desemprego é outro fantasma real que assusta a população. Dados da Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo do Estado (SETE), levantados em pesquisa realizada sobre a situação de Desemprego e Subemprego no ano de 2005, na capital (Fortaleza), apontam que 14,60% da população em idade economicamente ativa estava desempregada. Quanto ao tipo de ocupação, a classe trabalhadora está sendo empurrada cada vez mais para a informalidade. Com fundamento nas informações do MTE e do Sistema Nacional de Emprego (SINE) do Ceará, 55,4% da População Economicamente Ativa (PEA) cearense encontrava-se no setor informal em 2006.

Conforme dados do IPEA (2006), a concentração de renda é alta, na qual os 20% mais ricos ficam com 70,8% da renda e os 20% mais pobres detêm apenas 1%, ou seja, a riqueza socialmente produzida no estado fica nas mãos de bem poucos cearenses. Somando-se a esta realidade, ou como conseqüência dela, tem-se um aumento da violência. Em 2001, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes estava em torno de 17%, evoluindo para 19,8% em 2004.

Tal situação compromete a coesão e a integração social no Ceará. O estado ocupa o 18º lugar no Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ), em relação aos 26 estados e o Distrito Federal. Essa posição é indicadora da ineficácia das políticas públicas no Estado voltadas para a Juventude, apesar de o governo anterior (2003-2006) ter criado a Secretaria do Esporte e da Juventude (SEJUV), que foi extinta pela atual gestão (2007-2010). Na prática, pouco se efetivou em termos de implantação de políticas afirmativas para esse segmento vulnerabilizado da sociedade.

⁴⁴ As informações coletadas sobre o perfil socioeconômico do Ceará foram pesquisadas sites: www.mdic.gov.br; www.mte.gov.br; www.sine.ce.gov.br; www.mte.gov.br; www.ipea.gov.br e www.sete.ce.gov.br, na primeira semana, do mês de outubro de 2008.

Diante dessa realidade, o Ceará é um estado que se insere de forma desigual nos quadros do capitalismo dependente no Brasil e tende a reproduzir o abismo social que separa os donos dos meios de produção dos que não detêm outra coisa a não ser a sua força de trabalho, num cenário em que a reestruturação produtiva do capital e a financeirização da economia determinam as principais características das relações sociais.

Por conta da longa conjuntura histórica manifestada na hegemonia burguesa, cuja demanda é o predomínio do capital sobre o trabalho, a preocupação desse grupo consistiu em investir na reabilitação da competência financeira e administrativa da máquina estatal para enfrentar as novas configurações do processo de acumulação capitalista internacional.

Os técnicos responsáveis pela estrutura de planejamento da máquina burocrática, lotados na Secretaria de Planejamento (SEPLAN), lançaram-se ao processo de redefinição da função do poder político na economia e à modificação de sua estrutura burocrática, tendo em vista uma maior “[...] eficiência nos trâmites burocráticos e um funcionamento eficaz da sua dinâmica interna [...]” (CEARÁ, 1995e).

Neste quadro de inserção internacional na economia mundializada que ganhou força a compreensão de que o Estado deve participar sim, mas de forma indireta, ao conceder as condições necessárias como incentivos fiscais ao setor privado, ampliação da infraestrutura necessária à expansão industrial do Ceará e à introdução de mudanças institucionais, tendo em vista a redução do custo do trabalho.

Ao final, com a venda das principais empresas estatais e a terceirização/concessão de alguns serviços, espera-se efeitos significativos quanto à estrutura burocrática do Estado: uma redução do seu quadro funcional e uma maior agilidade em termos de políticas públicas, haja vista que agora o poder público teria suas funções adequadas aos seus reais objetivos. (NOBRE, 1999, p. 152).

Outra iniciativa implantada nesse contexto diz respeito à descentralização. Com esta, o governo Tassista esperava consolidar as mudanças principiadas pelo seu grupo político a partir do domínio da máquina estatal, em meados de 1980. Em primeiro lugar, esse processo se deu na área da saúde e depois se estendeu para a área da educação com a criação de 21

CREDE's, em substituição às antigas Delegacias Regionais de Ensino (DERE's). Uma iniciativa de impacto imediato nas políticas públicas de educação diz respeito à implantação da gestão democrática e da autonomia escolar ancorada no discurso da qualidade do ensino público.

Outras ações do governo em direção à descentralização dizem respeito à criação dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento Sustentável (CRDS's) e dos Conselhos de Descentralização (CD's). Estes constituíram os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Sustentável (CMDS's) e os Conselhos Comunitários de Defesa Social (CCDS's). Além dos Conselhos acima relacionados, surgiram, na estrutura concebida pelo governo, os Conselhos de Participação da Sociedade (CPS's), de caráter consultivo.

São os CMDS's que detêm a responsabilidade de operacionalizar as ações de descentralização propugnadas pela proposta governamental. Estes são uma estrutura de representação, de articulação, de integração, de acompanhamento e de mobilização da municipalidade em busca do desenvolvimento sustentado e compartilhado, segundo a ótica dominante do grupo das mudanças. As instituições governamentais adaptadas aos novos rumos imprimidos à máquina estatal passaram a debruçar-se sobre a REM no conjunto das propostas formuladas pelo MEC.

4.2 Caracterização das escolas públicas de ensino médio

A organização do parque escolar que abrigou o ensino secundário cearense ao longo de sua trajetória, desde o século XIX, foi marcada por dois signos modificados com a REM: a) institucionalização de uma escola média de caráter propedêutico, voltado para alunos oriundos da camada social dominante⁴⁵; b) criação de escolas profissionalizantes dirigidas às classes trabalhadoras. A concepção pedagógica dessas escolas encontrava-se na preparação para o mercado de trabalho que emergia com a revolução

⁴⁵ O Colégio Liceu do Ceará, única escola secundária pública, foi fundado em meados do século XIX, através da Lei nº 304, de 15 de julho de 1844.

burguesa de 1930, na qual se edificava no Brasil uma nova base de desenvolvimento econômico industrial.

O Estado Novo firmou mediante mecanismos institucionais, departamentos e um poderoso *corpus legis*, uma forma de organização educacional voltada ao processo de socialização mecânica da força de trabalho, no contexto do modo capitalista de produção, tendo em vista o “[...] enlace da economia interna com o mercado mundial e com o mercado externo hegemônico” (FERNANDES, 1976, p. 225).

Este modelo de escola média gerou dicotomias quanto à estrutura e o funcionamento das unidades escolares. Enquanto o Liceu recebia atenção governamental para manter o padrão de gestão e currículo, as escolas profissionalizantes, com poucos recursos, tentavam preparar os jovens cearenses para o mercado de trabalho industrial. A democratização e a expansão do EM regular para as camadas populares manteve-se ausente das políticas educacionais da época.

O Ceará adentra a década de 1990 com um *déficit* no campo do ensino secundário revelador, em que a rede pública estadual contava com menos de 100 escolas (incluindo as profissionalizantes) contra 204 da rede particular (CEARÁ, 1987). Era prática comum a compra de vagas por meio de convênios com os estabelecimentos privados, apesar de a própria SEDUC classificar como negativa tal situação, vez que nem sempre beneficiava o aluno necessitado, porque:

Tratados, na maioria das vezes, como instrumentos de favores, os convênios de contrapartidas e de compra de vagas foram, via de regra, utilizados para beneficiar escolas e alunos, nem sempre os mais necessitados. Outrossim, questiona-se a idéia de compra de vagas ociosas à rede particular de ensino, considerando-se que, de um modo geral, além dos recursos previstos nos convênios, a escola vem cobrando do aluno uma “complementação da bolsa, embora cláusula específica não a admita. (CEARÁ, 1987, p. 42).

Os técnicos da SEDUC não chegaram a fazer análise mais elaborada sobre esta problemática. A consulta aos documentos revelou um privilegiamento da rede privada de ensino no que diz respeito à oferta do nível secundário no Estado e até mesmo o incentivo velado através da manutenção da lógica do acesso negado.

A ausência de uma política estatal responsável pela normatização e regularização das escolas médias bem como pela sua manutenção e desenvolvimento favoreceu o domínio da iniciativa privada, reservando ao mercado sua oferta e sua organização. Assim, desde o século XIX, a educação média de caráter propedêutico foi negada às classes populares, que se contentavam com a profissionalização. Estes elementos que trago à tona neste trabalho significam que a não explicitação de uma política estadual de ensino secundário relaciona-se com a questão da divisão social do trabalho

Entendia-se que os estudos de formação geral dirigiam-se aos futuros intelectuais tradicionais da classe dirigente econômica, enquanto que aos não proprietários dos meios de produção delegava-se uma preparação para o trabalho. Há uma clara divisão do processo produtivo: a dicotomia entre pensamento e execução. O Estado garantia aos filhos das classes trabalhadoras o acesso à educação mecânica, dos ofícios, que o mercado exigia.

A política educacional, deste ponto de vista, gerava e perpetuava a desagregação social e a reprodução da força de trabalho nos moldes exigidos pelo modelo de acumulação do capital expresso no capitalismo monopolista. Este quadro muda com a nova conjuntura histórica desde final do século XX. No Ceará, pela primeira vez, há um esforço conjugado com o MEC no sentido de alterar a realidade. Em uma década o número de escolas aumentou, segundo quadro abaixo:

Quadro 1 – Total de estabelecimentos do EM no Ceará

Ano	Nº/Estabelecimentos
1996	151
1997	186
1998	287
1999	350
2000	395
2001	461
2002	513
2003	532
2004	550
2005	526
2006	538

Fonte: Censo Escolar/SEDUC/INEP/MEC (2006).

Em 1996, o Estado tinha em seu parque escolar de nível secundário 151 escolas funcionando e, uma década depois, este número passa para 538, conforme demonstram os dados do quadro um. Isto significa que houve um incremento de 356%.

As mudanças relacionadas à estrutura e ao funcionamento das escolas médias não acompanharam o mesmo ritmo do crescimento, como era de se esperar. Passados mais de dez anos da implantação da Reforma, analisá-las não é fácil, porque as contingências que as cercam são múltiplas e os fatores que as determinam não têm sido objeto de estudo sistemático por parte da SEDUC nem da Academia. Não há sistematização das informações educacionais nessa instância de formulação, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas em nível estadual.

O investimento estatal no sentido de dotar as novas escolas de ensino secundário de condições básicas de funcionamento foi mínimo. Ao tomar o quadro abaixo como referência de análise, encontra-se a seguinte constatação: das 186 escolas em 1997, apenas 4 possuíam laboratório de Ciências, nenhuma contava com laboratório de Informática e somente 14 dispunham de bibliotecas. Destas, apenas duas tinham um bom acervo de livros; as demais funcionavam mais como depósito de livros didáticos e não ofereciam quaisquer condições de pesquisa.

Tabela 01 – Investimentos em recursos didáticos

Ano	Laboratório de Ciências	Laboratório de Informática	Biblioteca
1997	04	00	14
1998	03	01	13
1999	03	03	13
2000	03	02	08
2001	01	01	04
2002	01	01	04
2003	00	00	01
Total	22	14	69

Fonte: Censo Escolar/SEDUC/ /MEC/INEP (2006).

Pela tabela, torna-se perceptível que o investimento estatal tem diminuído de ano a ano, mesmo com o aumento de escolas médias. Por

exemplo, em 2003, nenhuma escola recebeu Laboratório de Ciências e de Informática, todavia estavam ofertando o nível médio de ensino 532 escolas.

A compreensão das mudanças implica numa visão contextualizada da situação, vez que, sem a leitura crítica da realidade, corre-se o risco de não se entender as estatísticas. Neste sentido, atentar para a forma como a reforma é efetivada no *locus* escolar é fundamental. O que as estatísticas apontam é significativo na dinâmica profissional de professores e demais profissionais no interior dos estabelecimentos de ensino secundário, como aponta o depoimento abaixo:

Eu trabalho aqui faz tempo. Antes não tinha ensino médio era só fundamental. A gente sentia que o nosso trabalho surtia mais efeito quer dizer a gente sentia que os alunos aprendiam e se interessavam. Não tinha muito aluno em sala de aula. A maioria tinha livro. Tinha merenda. Tinha bons livros na biblioteca. Depois veio àquela crise de 1985, o governo passou mais de seis meses sem pagar. Depois veio o 'galeguim do olho azul' que botou tudo em dias, mas arrancou nossos direitos. A aposentadoria ficou mais longe, né? Depois disso desarrumaram tudo mais ainda, né? Aí vem a nova lei, e aí vem a retirada dos alunos nossos daqui pro município e aí falavam até que se a gente queria aluno tinha que correr atrás. Aí veio a estória de botar ensino médio aqui. Aí tudo torceu porque a escola não estava preparada, me entende? Nem o professor tinha formação. Acho que ainda não tem. Aí pra consertar inventaram o AS e o ANS. Foi uma desgraceira. Fizeram tudo isso como se a gente não existisse, me entende? E ainda botam a culpa na gente. Professora hoje tá tudo desestimulado. Faz mais de dez anos que a gente não sabe o que é aumento. Tá todo mundo correndo pra se aposentar. Fora o tanto de gente que falta por doença mesmo, depressão, tristeza, desencanto. (Entrevista com professor de EEFM, Maracanaú).

A estrutura e a organização das escolas não seguem os padrões básicos de desenvolvimento próprios a uma escola de nível médio. A maioria dessas escolas novas funcionava antes da dinâmica reformista “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” como escolas de nível fundamental, ofertando o antigo 1º grau menor (1ª a 4ª séries) e maior (5ª a 8ª séries) e as chamadas salas de aula de “Jardim de infância”, hoje conhecidas como Educação Infantil. Quando ocorreu o processo de municipalização do nível fundamental, no início da década de 1990, tais escolas esvaziaram-se de tal forma que só lhes restou abrir vagas para o médio. O contrassenso que se via e ainda hoje se enfrenta é que as mesmas não tinham nem infraestrutura básica de funcionamento como qualquer experiência com essa modalidade de ensino que tem características próprias.

No Ceará, presenciou-se uma fuga planejada dos alunos da escola fundamental para os municípios. A realidade anterior da escola pública estadual concentrava-se na oferta da pré-escola, no primeiro grau menor (1ª a 4ª série) e no maior (5ª a 8ª série). Com a municipalização da forma prevista na política, tais escolas desobrigaram-se de ofertar esses níveis de ensino, e a SEDUC, sob orientação de seus técnicos, intensificou a oferta do médio.

O total de escolas de nível médio expandiu-se em todos os municípios pesquisados em ritmo acelerado. A construção de escolas com padrões básicos de funcionamento não ocorreu no mesmo ritmo. Fortaleza, Maracanaú, Iguatu e Juazeiro do Norte tiveram Liceus construídos, mas, diante da forte demanda por este tipo de escola, a expansão materializou-se através da adaptação das antigas escolas de nível fundamental. A política estadual não criou escolas exclusivas para este nível, ou seja, as escolas de jovens, como previam o PEMCE e o PROMED.

Mesmo sem realizar investimentos na adequação do parque escolar, a SEDUC incentivava as escolas típicas de educação infantil e fundamental a abrirem vagas para o EM sob pena de fecharem as portas, no entanto, mantendo as últimas séries do ensino fundamental (7ª e 8ª séries) como forma de garantir os recursos do FUNDESCOLA⁴⁶, via PDE, como reconhecem os técnicos da SEDUC que elaboraram o documento PEMCE (CEARÁ, 1998a, p. 63):

O novo Ensino Médio inicia-se, sem dúvida, pelo planejamento. A implantação do PDE é um processo longo e gradual que implica numa lenta construção de uma nova cultura de planejamento e administração da organização pública com base em critérios mais técnicos, transparentes e de integração com a comunidade, co-participante deste processo.

O PDE, porém, na condição de programa de desenvolvimento da escola, não é voltado para o desenvolvimento do EM, e sim para o fundamental. Tal enunciado numa proposta de escola média denota o quanto a realidade fez-se de forma desordenada e o quanto a confusão reinava. A nova escola média

⁴⁶ O FUNDESCOLA é um programa do FNDE/MEC, cujo objetivo é promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do EF. (Pesquisa realizada no site www.fnde.gov.br – Acessado em 15 de setembro de 2009, às 16h30min).

cearense nascia “[...] sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares [...]” (KRAWCZYK, 2003, p. 171).

Em meio a essa situação, as escolas tentaram se adaptar às três faces da reforma “[...] a estrutural, a de gestão e a curricular – que estão imbricadas na reestruturação mais geral do sistema de ensino básico [...]” (ZIBAS, 2005, p. 203). Em tal sentido, o diretor era o líder de um grupo (núcleo gestor formado por – além do diretor – um coordenador pedagógico, um coordenador de gestão, um coordenador financeiro e um profissional responsável pela Secretaria da escola). Nos cursos de formação para gestores, o grupo era convencido a não contar apenas com recursos públicos, de forma que deveria elaborar projetos em busca de fontes alternativas de financiamento (parcerias com empresas, por exemplo).

A adaptação da rede física e a melhoria da infraestrutura das antigas escolas de nível fundamental foram a saída encontrada pelos reformadores para acelerar o processo da reforma, preocupados com o fato de que não havia possibilidade de organizar uma rede típica de EM no estado, por conta da problemática de financiamento, “[...] evitando a separação entre financiamento do Ensino Fundamental e Ensino Médio [...]” (CEARÁ, 1999a, p. 6).

As escolas de nível médio estão distribuídas nas áreas urbanas e rurais, mais de 50% estão concentradas na urbana. Em média, dispõem de salas de aula e outras dependências, tais como: biblioteca, sala da direção, sala dos professores, banheiros, centro de multimeios, pátio coberto, quadra de esportes, dentre outros. A precarização invalida o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Existem 13.624 professores lotados nessas escolas de EM, sendo que 12.347 possuem Licenciatura nas áreas de atuação.

A tipificação das escolas, segundo a SEDUC, é organizada numericamente. Assim, tem-se três níveis: escolas tipo A B e C. Uma escola considerada tipo “A” tem de mais de 1500 alunos; nível “B” quando tem de 701 a 1500 alunos e nível “C” quando possui de 301 a 700 alunos. Se a escola tem menos de 300 alunos, é considerada um anexo de uma escola maior. Esta tipificação serve para orientar a tomada de decisões quanto à alocação de

recursos, lotação de professores e funcionários, composição de Núcleo Gestor, cuja quantidade de membros segue a lógica da tipificação das escolas. No geral, são cinco membros do Núcleo Gestor para uma escola tipo “A”; quatro membros para uma do tipo “B” e três membros para as que levam a tipologia “C”.

Com o financiamento do BID, a SEDUC procedeu à construção de 21 (vinte e uma) novas escolas projetadas para serem referências de ensino secundário, que se tornaram cartão postal da reforma. A proposta de criação dos Liceus fundamentou-se numa concepção nostálgica do passado, quando a elite cearense foi educada no antigo Liceu que funciona com sede no bairro de Jacarecanga (Centro de Fortaleza) onde, não raro, membros da elite lá moravam. Mas, e quanto às outras dimensões?

No PEMCE, delineou-se a reestruturação da escola média a partir da redefinição da SEDUC e dos CREDE's, por meio do componente descentralização, para conferir autonomia às unidades escolares (CEARÁ, 1998, p. 9).

O empenho que os técnicos da SEDUC realizaram por meio do PEMCE para reconfigurar as escolas de EM tomou dois vieses: primeiro, a intensificação e a tentativa de consolidação das eleições para diretores de escola, tentando romper com a prática clientelista e patrimonialista; segundo, a adoção de currículo com base no desenvolvimento das habilidades e das competências voltadas para a inserção dos alunos no mercado de trabalho⁴⁷. Conforme documento do MEC:

Constitucionalmente, cabe aos estados a responsabilidade pela administração e o financiamento do ensino médio, e, portanto pela implantação da reforma. Para realizá-la, porém, contarão com recursos e assistência técnica federais. (BRASIL, INEP, 1999, p. 13).

A SEDUC publicou os Referenciais Curriculares Básicos (CEARÁ, 2000) para o EM com base nos PCNEM, cujo objetivo era orientar as escolas e os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as

⁴⁷ O primeiro caminho, a gestão democrática, foi estudado por Maia, Cruz e Vieira (2001), Leitão (2005), Jesuíno (2005), Porto e Sales (2001), Farias e Albuquerque (2001), Sousa e Bezerra (2001), Matos e Campos (2001) e Farias (2002).

habilidades e competências dos alunos. Entretanto, o que se percebe é que tais Referenciais viraram letra morta, tanto quanto as DCNEM e os PCNEM. Ainda hoje, nas escolas, os professores têm dificuldades de conceitualizar o que vêm a ser as habilidades e as competências, bem como os princípios; contextualização e interdisciplinaridade são via de regra negligenciados, vez que, desde a implantação da REM, poucas foram as iniciativas de capacitação dos professores para essa nova concepção curricular.

As mudanças que as antigas escolas de nível fundamental enfrentaram inscreveram-se, pois, em dois cenários: o instituído e o instituinte, tendo em vista que, de um lado, foram orientadas a manterem as séries finais do ensino fundamental com professores formados em tendências pedagógicas da década de 1980, entendendo que a sua formação não comungava com as propostas da reforma; de outro, a reforma lhes impunha uma concepção fundamentada em princípios pouco conhecidos (competências, habilidades, contextualização, interdisciplinaridade, flexibilidade e processualidade). Além disto, no horizonte, tinha-se que dar atenção a um novo perfil de aluno: o aluno da escola média.

O que a escola fez? Movimentou-se nesse espaço contraditório da reforma, dando vez à nova realidade da escola cearense. Esta é a REM que saiu do papel e se efetivou no contexto real da escola e de seus maiores implicados.

4.3 O processo de implementação da reforma do ensino médio

No processo de implementação da reforma secundária no estado do Ceará, as primeiras ações dos técnicos da SEDUC limitaram-se a “[...] cumprir as rotinas e formulários sugeridos pelo MEC e pelo BID e submeter o plano à Brasília para posterior aprovação [...]” (MAIA FILHO, 2004, p. 15). Esta assertiva é ratificada pelo depoimento abaixo:

Foi assim: recebemos um apoio muito grande não só do MEC, mas dos consultores do Banco Mundial. Havia já um grupo de trabalho específico para elaborar o Plano de Expansão de Ensino Médio cearense segundo as determinações do MEC/Banco Mundial. Mesmo já estando tudo prescrito não foi fácil, pois não tínhamos preparação profissional para aquele tipo de trabalho. Foi difícil se adaptar, pois havia uma

linguagem específica a seguir. E ainda tinha a parte do diagnóstico mais difícil pela problemática dos dados. (Entrevista com técnica responsável pela CEM/SEDUC).

Através do planejamento estratégico orientado pelo MEC/BID, foi formulado e lançado o PEMCE, Documento de Circulação Interna, no dia 08 de novembro de 1998, na Sede da SEDUC. Desde então, passou a ser o marco referencial da reforma da educação média no Estado. A recomendação do MEC e do BID de que a comunidade escolar participasse da discussão do PEMCE e da implementação da reforma não se concretizou porque:

Na prática da Secretaria da Educação àquela época, a participação resumia-se, muitas vezes, a incipientes mecanismos de votação formais e homologatórios (que nem sequer) se configurava como uma democracia representativa, a declarações de boas intenções ou, na prática, a obediência institucional. (MAIA FILHO, 2004, p. 15).

O plano tem setenta e uma páginas, nas quais se delineia um modelo de ensino como pretendia o MEC. O PEMCE passou a existir com o objetivo de enfrentar a expansão do EM com qualidade (CEARÁ, 1998). As diretrizes gerais deste documento são as que se encontram nas do PROMED. Não existiu margem de negociação com os técnicos do MEC, pois a intenção era operacionalizar aquilo já previsto em acordos assumidos no contexto nacional e internacional. Este sentimento foi esboçado pela técnica responsável pela implementação desse programa no cenário local:

As diretrizes vinham arrumadas. A nós cabia o adequamento. Apesar de haver interesses comuns não fomos convidados para discutir. Em linhas gerais queríamos a reforma. Tínhamos realizado o 'dever de casa' municipalizando e universalizando a educação básica de 1ª a 8ª série. Fizemos também a gestão democrática e rompemos com a indicação para diretor de uma forma clientelista, digo, politiqueira. Enfim, veio a oportunidade de realizar a reforma com os instrumentos que o MEC ofertava. Fomos inteligentes e aceitamos os termos impostos. Agora não sei até que ponto a escola absorveu todas as mudanças. (Entrevista com técnica do CREDE).

Para Zimerman Candeias, ex-consultor contratado pela UNESCO/MEC para elaborar o plano junto aos técnicos da SEDUC, a reforma do ensino secundário cearense só conheceu um caminho: o da imposição, de forma que a política caiu na escola como vinda do ar:

Percebi que a reforma caiu na escola de paraquedas. A secretaria adotou a lógica do MEC e não acompanhou as escolas, se distanciou bastante e 'inchava' a escola de projetos; o da reforma do ensino médio foi um deles. Assim, a política fica aquela coisa que vem de fora, como o PDE que vem da secretaria e não se enquadra com a realidade da escola. A política do FHC é assim: faça o projeto que eu mando o

dinheiro. O erro vem da política. Na própria concepção dela e na forma centralizadora como é implantada. A participação é apenas formal e mesmo assim é falha. (Entrevista com o ex-consultor da UNESCO/MEC).

O ex-consultor da política de EM para o Ceará é considerado um sujeito político privilegiado no processo, pois, desde o início, esteve em contato permanente com as escolas, os técnicos da SEDUC/CREDE e o ex-secretário da educação básica, assim como com os especialistas do MEC e os consultores do BM. Na visão dele, a REM não vingou porque desrespeitou, no primeiro momento de sua formulação, os profissionais da educação, como os professores e o núcleo gestor, e desvalorizou no limite o saber dessas pessoas: *Eu vejo uma enorme distância entre as políticas governamentais e a realidade da escola. Isso confirma a má distribuição da economia e da riqueza intelectual.*

Parece que o problema se estabeleceu na fase de implementação, pois em geral quem implementa não participou do processo de elaboração (ARRETCHE, 2001). É necessário um maior cuidado nesta fase, vez que corresponde a outro estágio da vida de uma política que exige entendimento conceitual e operacional dos objetivos e estratégias a serem implementados. Daí a importância de se ampliar a participação, porque esta possibilita um maior engajamento de todos. Entretanto, no processo de implementação da reforma no Ceará, muitos agentes foram alijados. O ex-consultor é enfático neste sentido: *não houve participação dos segmentos escolares*, e esta opinião é referendada pelos segmentos de professores e alunos quando indicam um desconhecimento acerca da reforma. Os primeiros assim se colocam:

Ouvi falar eu ouvi. Mas, de corredor. Também vi alguma coisa nos jornais e na VEJA; aqui mesmo, pouca discussão teve. Sei que é uma reforma de currículo. Que quer mudar o currículo. Não concordo apesar de ninguém me perguntar nada sobre. Vou continuar aqui dando minhas aulinhas do jeito que sei fazer, não é? (Entrevista com professora de EEFM, Juazeiro/CE).

Quanto aos alunos:

Não faço a menor ideia. O grêmio não falou nada sobre isso. Também ele só serve pra fazer festinha e coisa parecida. Não sou só eu que não sei a maioria dos alunos 'tá por fora'. Pode perguntar. Eu penso que eles pensam que a gente não tem interesse, mas como não ter interesse se é sobre a escola, não é? Não fala da gente não fala? (Grupo focal com alunos de EEFM, Maracanaú/CE).

Os depoimentos dos alunos nos grupos focais revelaram o sentimento de abandono e, ao mesmo tempo, de desinformação:

Nós nunca somos chamados para discutir nada nessa escola. Mas eu acho que não é só aqui. Em todo canto. Eu pergunto para minhas colegas que estudam em outras escolas e elas me dizem a mesma coisa. Aqui, por exemplo, a diretora e, às vezes, os outros membros da direção passam de sala em sala e dão os recados. Tipo assim: o que pode o que não pode. A hora de chegada e saída. O uso da farda. Eu não entendo que isso seja participação. Para mim isso é só informar o aluno sobre as coisas mais simples da escola. E todo mundo concorda com isso. Mesmo quando eleger a diretora, no fim, ela só procura para pedir voto é que nem político. Depois volta tudo como era antes. Ela lá e nós aqui. (Grupo focal com aluno de EEFM, Fortaleza/CE).

Por sua vez, os professores registraram a verticalidade com que a política adentrou o *locus* de ensino:

Dizem que há participação. Estou aqui faz um tempinho e nunca vi qualquer movimento seja da SEDUC do CREDE ou mesmo da direção no sentido de consultar os professores sobre assuntos mais sérios. A consulta é sempre sobre como vamos fazer a comemoração do sete de setembro, a festa do natal, o dia das mães... Ou então quando acontece uma coisa muito séria e o diretor não quer se comprometer sozinho aí ele chama a gente, quer dizer o conselho. (Entrevista com professor EEFM, Juazeiro/CE).

Esse distanciamento e até mesmo ausência dos principais implicados no processo de implementação compromete o êxito de sua efetividade, uma vez que aliena os sujeitos sociais dos problemas da escola, e ao mesmo tempo, contribui para a criação de um clima de apatia quando não de revolta pela forma como se conduzem as questões em nível central, ou seja, pelos técnicos da SEDUC, dos CREDE's e pelo núcleo gestor das escolas.

Zibas (2001) constata, em pesquisa realizada com os principais sujeitos do nível médio de ensino que, de fato, quase não houve participação dos alunos e professores e que essa reforma é criticada por eles, e não apenas isso: sofre resistências dos professores na fase de implementação. Tais resultados foram ratificados por esta pesquisa, porque os depoimentos eram incisivos e convergentes no que toca à crítica sobre a REM na escola, como se percebe pelo seguinte depoimento: *Há reforma? Gostaria de ser apresentado. O que se fez foi inchar as escolas de alunos* (Entrevista com professor EEFM, Fortaleza/CE) ou *eles pensam que somos lixo que não temos expectativas e*

sempre nos oferecem o pior (Grupo focal com alunos de EEFM, Fortaleza/CE).

Por isso a escola parece não ter se adaptado tão facilmente a tal dinâmica:

Até hoje a gente enfrenta dificuldades. Se a reforma queria desarrumar a 'cabeça' da gente; conseguiu. Teve êxito. É tanto projeto, tanto plano, tanto papel para preencher que vc nem sabe. No fim das contas não se sabe para que tudo isto. Porque a escola carece de material didático, de material de equipamento, a biblioteca é muito carente de livros, não temos laboratório nem de informática nem de ciências. Não temos as mínimas condições de funcionamento, mas a gente vai levando como diz a música. A comunidade cobra muito da escola, mas não sabe que ela vive na corda bamba. Depende e muito das parcerias que faz, quando a gente encontra um empresário caridoso que queira ajudar quando não; a espera pela verba é a de sempre lenta e quando chega não dá pra comprar o que precisa. (Entrevista com diretora de EEFM, Juazeiro).

A fase de implementação, no Ceará, foi comprometida desde o princípio. Os professores e a direção ressentem-se de não serem lembrados no momento mesmo da discussão e elaboração da política. Conforme Minide Litônia, professora da escola de nível médio "Girassol":

Não houve participação. Quero dizer que houve apenas informação avulsa. Chegava uma coisa daqui outra d'acolá. A diretora falava: "de novo vão mexer na educação. Querem um novo currículo, uma nova concepção e metodologia em sala de aula". Mas, ninguém sabia bem o que era. Éramos considerados culpados porque as coisas não iam bem. E só. A gente fez ouvido de mercador. (Entrevista com professora de EEFM, Fortaleza/CE).

A ex-diretora da mesma escola se refere a esse processo da seguinte forma:

Na verdade para a gente que estava à frente da gestão escolar, não foi nada fácil. A SEDUC e o CREDE diziam uma coisa e aqui na escola a gente vivia outra. Tinha uma realidade totalmente diferente da que eles 'pintavam'. Houve resistência por parte dos professores, que são nossos principais colaboradores. Aliás, é a alma da escola, né? Mas, eles não agüentavam mais tanta interferência de cima pra baixo. Parece que a gente não tem capacidade de resolver os nossos problemas e aí com a reforma os problemas foram se multiplicando. Não sei se a gente pode dizer que houve participação. Convocação é participação? Às vezes, a gente queria espernear. Mas pra quê, né? Quando chegou a reforma, a gente tentou adaptar pra não ficar tão ruim pro professor. É isto. (Entrevista com ex-diretora de EEFM, Fortaleza/CE).

Relevante é o depoimento de uma aluna, extraído do grupo focal realizado na mesma escola:

Não sei o que acontece na escola lá dentro. Das portas da direção pra dentro. Não é feito prestação de contas. Todo mundo aqui critica muito a direção, mas é porque não sabemos do que acontece mesmo. Essa reforma que a senhora tá falando nada se soube. Nem os professores também falam nada. Quem mais conversa com a gente são os professores, né? Se eles não informam nada, de nada adianta, né? A gente até

quer contribuir, mas não chamam a gente. Não posso dizer nada dessa reforma, nem eu nem ninguém aqui. Não sei se a senhora tá vendo que ninguém sabe falar nada do que a senhora pergunta. Não é que a gente não quer participar eles é que não deixam. (Grupo focal com aluno de EEFM, Fortaleza/CE).

Essa situação ocorreu porque o risco de ouvir a comunidade é real. E se a comunidade escolar entendesse que não era o momento de se fazer reformas? E se comunidade escolar apontasse as verdadeiras causas do caos da rede pública de ensino secundário no Ceará como, por exemplo, a precarização da mão-de-obra docente? Como a SEDUC e o CREDE iriam agir caso a comunidade escolar expressasse, de fato, o interesse em formular a reforma real e não a viável, vez que esta foi formulada no âmbito do MEC/BID/UNESCO?

Afastou-se a comunidade escolar desse processo, e o PEMCE foi elaborado nos moldes centrais, e é por isso que até mesmo um simples procedimento como o de assegurar a participação da comunidade escolar para referendar o PROMED via PEMCE enfrentou dificuldades: “[...] o processo de participação direta e popular nas decisões do Estado, mormente o discurso vigente na época e ainda hoje, não se mostrava efetivo [...]” (MAIA FILHO, 2004, p. 16).

No discurso dos sujeitos sociais implantadores, a REM foi bem sucedida, porque contou com a participação dos implicados:

Foi uma reforma viva. Mobilizamos as forças sociais e mostramos que a mudança era necessária. Discutimos a reforma não só aqui, mas em espaços internacionais como a UNESCO, UNICEF, PREAL, BM e outros interessados. Afinal, não se tratava especificamente de uma demanda interna, mas de um contexto de profundas transformações sociais, econômicas e políticas. (Entrevista com o ex-diretor da SEMTEC).

Para a SEDUC, a REM foi discutida e debatida não só nas instâncias UNESCO/MEC/BM, porém com os professores, diretores e especialistas. Afinal, a proposta era muito radical e necessitava da ampla adesão de todos:

A reforma do ensino médio tem uma proposta muito radical. Muda o próprio conceito de escola. É uma reconceptualização no que diz respeito ao fazer ensino médio. Não era mais só de dar aqueles conteúdos estanques. Era preparar para vida para o trabalho. Para isso era preciso contar com todos. Por isso foram realizados muitos seminários regionais e locais aonde vinham representantes dos docentes. Não dava para trazer todo mundo porque saía oneroso para os cofres do Estado. Mas esses

professores que vinham multiplicavam a proposta, certo? (Entrevista com a ex-coordenadora da CDTP).

Comparando este depoimento com a fala dos sujeitos que vivenciam os desdobramentos do processo de implementação, é possível afirmar que há um descompasso entre o que a SEDUC planeja e o que ocorre.

Mais grave é o não acompanhamento do processo de implementação. A instância central desconhece a reforma que foi efetivada no espaço escolar médio, desconhece que para os alunos, a política não existe, tampouco tomou conhecimento de que, para os professores e a direção não houve escuta e, portanto, não houve diálogo e discussão.

O processo de implementação da reforma de nível médio veio de cima para baixo:

A reforma não deve levar esse nome porque o que se fez foi só aumentar o número de alunos que hoje frequentam o ensino médio. Mas as consequências dessa estratégia são devastadoras: vão desde a queda da qualidade do ensino ao desestímulo dos professores que não se adaptaram e resistem do seu modo a ela. (Entrevista com ex-diretora de EEFM, Fortaleza/CE).

Os professores veem a reforma com desconfiança, questionando, inclusive, sobre sua implementação real ou não. Para um professor do Liceu do Ceará, a reforma:

Precisa ser apresentada aos professores. Ninguém por aqui sabe o que significa isso. Às vezes, a coordenadora da escola já vem com os pacotes prontos da SEDUC. Eu acho que foi isso que aconteceu. No caso aqui do Liceu sempre fomos uma escola de referência. Aqui estudaram alunos da classe alta. Havia mais valorização. Um professor do Liceu em tempos áureos equivalia ao de Universidade. Depois veio o desmonte... Mas mesmo assim ainda continuamos de pé. (Entrevista com professor do Liceu, Fortaleza/CE).

Não há discordância quanto ao ponto de vista da professora da EEFM Rio de Prata:

Não me lembro de ter ocorrido reforma. Sei apenas que um belo dia a Diretora resolveu formar uma turma de 1ª série do EM e aí fez com os concluintes da turma de 8ª série do EF. Não se discutiu quais as condições viáveis de funcionamento do EM tampouco se fez reuniões com os professores. Na verdade, muitos professores tinham medo de lecionar no EM porque é um nível típico da adolescência que na sua grande maioria são rebeldes. Ah sim, parece que houve uma reunião para discutir os PCNEM e só. Entretanto até hoje ninguém utiliza eles em sala. (Entrevista com professora de EEFM, Fortaleza/CE).

Estes depoimentos sinalizam que o processo de implementação do EM fragilizou-se, como aponta a ex-coordenadora desse nível de ensino:

A implementação da reforma do ensino médio no estado do Ceará não foi atravessada pela participação dos professores e diretores das escolas. A escassez de recursos era muito grande. Isto vulnerabilizou a reforma. (Entrevista com a ex-coordenadora pedagógica de EMFM/Fortaleza).

A nova política para o EM não conseguiu alargar o campo de participação dos professores por conta da escassez de recursos, e esta tarefa ficou por conta dos coordenadores escolares.

Muitos reconhecem que foram convocados, mas não para debater propostas de reforma, ao contrário, para pôr em prática as ações definidas no PEMCE, cujo modelo foi definido pelo PROMED.

Para a maioria dos entrevistados (professores, coordenadores e diretores), a ação do Estado ocorreu no sentido de viabilizar a reforma, negligenciando a vertente da equidade e da qualidade do ensino público e gratuito, ao assumir sua oferta desordenada ou invasão escolar. A despeito disso a política seguiu seu curso.

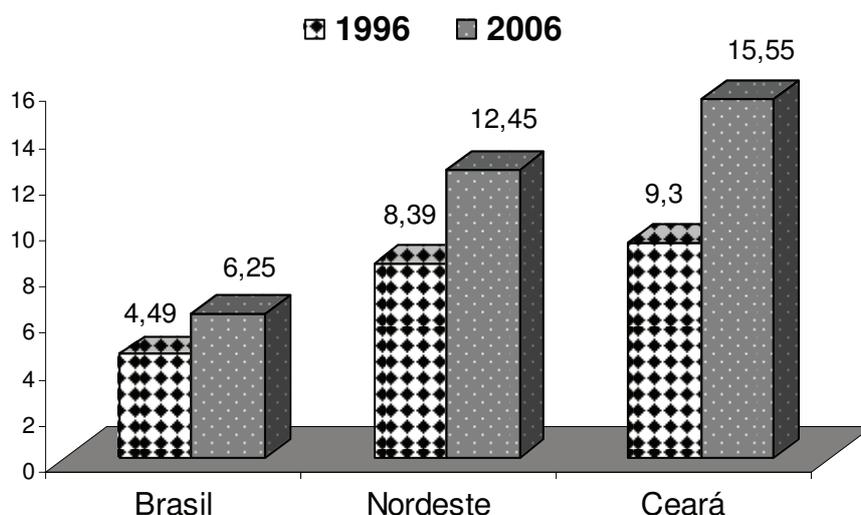
O projeto educativo do EM apresentado na transição do século XX para o XXI trouxe mudanças significativas no que diz respeito à disposição do Estado e da educação local.

A escola pública média voltada para as classes populares, neste movimento, ainda sem identidade, após longos anos abandonada à própria sorte, viu-se entre dois desafios, expandir-se com equidade e se desenvolver com qualidade.

Porém, o sucesso nessas tarefas parece não ter ocorrido. É verdade que ocorreu uma evolução considerável da matrícula no nível de ensino secundário, na rede estadual. Em 1986, segundo dados do governo estadual (CEARÁ, 1990), o número de matrículas do EM era 47.121. Duas décadas depois este número salta para 376.807, portanto, mais que triplica

Pelo gráfico abaixo de 1996 a 2006 a taxa de crescimento do ensino secundário evoluiu: 6,25% (Brasil), 12,45% (Nordeste) e 15,55% (Ceará), respectivamente.

Gráfico 2 – Evolução da Matrícula no EM (Brasil, Nordeste e Ceará)



Fonte: Censo Escolar/SEDUCMEC/INEP (2006).

Zibas (2005) e Krawczyk (2003) concordam que o dado relevante da reforma está no aumento da matrícula do ensino secundário. Os indicadores cearenses mostram que, no ano de 1996, contabilizaram-se 174.704 alunos matriculados. De outro lado, em 2006 existiam 424.917, ou seja, a oferta aumentou 243,22% em apenas uma década. Sem contar que, de ano a ano, os números só crescem.

Tabela 02 – Matrícula Inicial por Dependência Administrativa

Ano	Matrícula por Dependência Administrativa				
	Pública	%	Privada	%	Total
1996	113.935	65	60.769	35	174.704
1997	141.746	70	60.074	30	201.820
1998	169.252	76	53.386	24	222.638
1999	203.576	78	58.239	22	261.815
2000	209.254	79	55.177	21	264.431
2001	238.107	81	56.185	19	294.292
2002	281.299	83	56.544	17	337.843
2003	321.762	85	56.051	15	377.813
2004	344.072	86	54.176	14	398.248
2005	372.697	88	50.216	12	422.913
2006	376.807	89	48.110	11	424.917

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP/SEDUC (2006).

Quanto à expansão, o seu crescimento, de 1996 a 2006, é notório, como demonstra a tabela da evolução da matrícula. A tendência de crescimento registrada desde a Caminhada Cearense se concretizou. Nas palavras do ex-secretário da educação básica, ocorreu o *boom* do EM cearense.

A explosão deste nível de ensino não vem acompanhada da sustentabilidade financeira e de investimentos, tendo em vista haver uma indefinição de fontes de financiamento, inclusive dificultando as pesquisas que tratam desta temática (CEARÁ, 2004).

A causa de tal situação relaciona-se com a problemática da massificação, fenômeno constatado por pesquisadores que apontam ter havido um “crescimento quantitativo não acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor” (FANFINI, 2000, p.01).

No caso cearense, isto é verdade, em quase todas as dimensões desenhadas no PEMCE, como a gestão democrática e descentralizada, além da reorganização curricular, que implicou, entre outras coisas, no investimento em recursos didáticos e modificações no modelo de avaliação do desempenho escolar do aluno desse nível de ensino.

As mudanças inseridas no currículo demandam exigências não apenas de organização quanto aos recursos didáticos pedagógicos, mas exigem novos profissionais que exercerão papéis diferenciados quanto ao processo de ensino-aprendizagem, implicando em nova formação para os docentes da escola média.

A implantação da “Escola de Jovens” ou “Escola Jovem”⁴⁸ é outro componente fundamental, cuja fundamentação filosófica traz o conceito de protagonismo juvenil como base. Para que os novos objetivos estatais do EM fossem atingidos, recentralizou-se o planejamento – ou melhor, assumiu-se o que veio da UNESCO/MEC/BM – apesar de o discurso ser o da descentralização e da democratização, unido ao da autonomia escolar. Criou-

⁴⁸ Projeto Escola Jovem, nome fictício do PROMED planejado, executado e administrado pelo MEC com recursos financeiros de 1 bilhão de dólares. 500 milhões oriundos de empréstimo externo com o BID e a outra metade fruto de contrapartida nacional. O projeto teve aprovação em novembro de 1999.

se um contexto local para implementação da política estadual do ensino secundário caracterizado pela otimização das receitas e centralização das tomadas de decisões estratégicas, em que a participação da comunidade escolar não se fez sentir.

A problemática continua a incomodar, porque a realidade social de desigualdade econômica agravou-se com a adoção das práticas neoliberais no âmbito estatal.

A partir dos documentos pesquisados em dois contextos históricos diferentes, vale afirmar que a dívida pública do Estado com a escolarização de nível médio para as classes populares vem de longe.

A vocação do ensino secundário, pelo que evidenciam os dados, está relacionada à preparação para o ensino superior das elites econômicas. Em decorrência disso, a negativa ao trabalho como princípio fundante da formação humana permeava a proposta pedagógica das instituições escolares.

Com uma função social elitista, o acesso ao ensino secundário no Ceará ficava cada vez mais distante da classe trabalhadora, que:

Não pode frequentá-lo: o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90% pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão-de-obra. Enquanto isso, os 10% ricos farão exames e serão engenheiros, bacharéis, médicos, advogados, entre outras profissões. (PEIXOTO Apud RIBEIRO, 2001, p. 88).

Werebe (1997, p. 43) acentua o caráter privado das escolas de nível médio: “Como as escolas secundárias eram predominantemente pagas, e caras, ficavam reservadas aos filhos das classes mais favorecidas”. Mesmo o ensino secundário público de caráter elitista demorou a ser fundado na capital cearense.

O primeiro movimento em termos de política educacional localiza-se em meados do século XIX, com a criação do Liceu. As estatísticas da época demonstram que, 21 anos após a fundação do Colégio Liceano, o ensino propedêutico médio ficava a cargo das escolas particulares.

Tabela 03 - Matrícula no EM no Ceará/1865⁴⁹

Dependência Administrativa	
Tipo de Matrícula	Quantidade
Ensino Público	156
Ensino Privado	283
Total	439

O Estado responde, hoje, por mais de 80% da demanda. Há uma década, o EM de formação geral inexistia em mais de 90% dos municípios cearenses. As estatísticas oficiais⁵⁰ dão conta que, apenas em dois municípios dos 184, não existe a oferta deste nível final do ensino básico.

Dados coletados na SEDUC (2006) anunciam que municípios pequenos como Pires Ferreira, com 9.843 habitantes, têm uma taxa de escolarização de 100,2%. Neste mesmo patamar, ou superior tem-se: Uruburetama com 106,2%; Uruoca com 106,6%, Tururu com 105,4%. Estes municípios de menor porte, que apresentam condições sócio-econômicas e educacionais abaixo dos indicadores, acabaram se beneficiando no aspecto quantitativo da política de estadualização do EM.

Para esses pequenos municípios, a expansão foi importante e significativa, pois a prefeitura não tinha como, de forma objetiva, manter tal nível de ensino. Por outro lado, verificou-se um aumento nos municípios de médio e grande porte econômico. Nos municípios (sedes empíricas) desta pesquisa, a taxa de escolarização varia entre 92,3% em Maracanaú a 70,3% em Iguatu, isto é, a cobertura, no que toca ao EM, é quase que universal na perspectiva da estadualização. Sinal de novos tempos para este subnível de ensino?

É importante assinalar como a escola viveu tal situação e que mecanismo criou no sentido de se adaptar ou não aos pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos firmados nos principais documentos norteadores do PROMED e, por extensão, do PEMCE. A universalização do nível fundamental,

⁴⁹ Ver: Werebe (1997, p. 34).

⁵⁰ Dados relativos ao ano de 2007, segundo o site oficial do governo: www.ceará.gov.br. Acesso: 14 de agosto de 2009, às 16h.

levada a termo em princípios da década de 90, exerceu forte pressão na concretização da reforma. No ano de 1996, a matrícula do EM na rede pública era de 113.935 alunos (65%) e na rede privada 60.769 (35%). Em 2006, verifica-se um aumento significativo de acesso a este nível de ensino, quando a matrícula da rede estadual registra 376.807 alunos e na rede privada 48.110, cujos percentuais de 89% e 11% são respectivamente apontados.

Esta tendência é também observada nos municípios de Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte e Maracanaú, onde apresentam mudanças homogeneizantes no que diz respeito à expansão massiva da matrícula de nível médio na rede pública e ao seu retraimento na iniciativa privada.

No período investigado, é possível constatar, na capital cearense, um recuo em torno de 54% em relação à matrícula de ensino na rede privada. O mesmo movimento é também percebido em Iguatu, com 68% de redução; Juazeiro do Norte, com 78%, e 92% em Maracanaú.

Em Fortaleza, essa dinâmica atinge mais de cinquenta por cento, enquanto que nos outros municípios ultrapassam esse índice. Importa ressaltar que Maracanaú, Distrito Industrial, alcançou a cobertura quase total desse subnível da educação básica. A massificação é, portanto, uma realidade.

Nas entrevistas realizadas com os técnicos da SEDUC e dos CREDE's, há uma convergência de opiniões quanto à visibilidade da reforma na sua dimensão quantitativa. Para o ex-diretor do CREDE de Iguatu, o que houve foi uma expansão induzida:

A reforma do EM só é possível de ser entendida caso se faça uma contextualização de sua implementação. A pressão se fez muito forte por conta da demanda forçada pela universalização e municipalização do ensino fundamental. Nesse sentido, quando se passou o "grosso" deste nível de ensino para os municípios as salas de aula das escolas públicas estaduais "esvaziaram-se" de tal forma que quase que "naturalmente" aproveitou-se esse espaço para a oferta de ensino médio. Agora sem as devidas adaptações. (Entrevista com o ex-diretor do CREDE, Iguatu/CE).

Para a ex-coordenadora de gestão da SEDUC, tal realidade pode ser explicada pelos mesmos motivos:

Apenas duas razões explicam a reforma do ensino médio no Ceará: cobertura estatal quase que 100% do ensino fundamental e a transferência da responsabilidade

governamental em termos de gestão do Estado para os municípios desse nível de ensino. (Entrevista com a ex-coordenadora da CAGE/CE).

O alto índice de matrícula observado em comparação com os índices anteriores revela que tal realidade ocorreu em detrimento da capacidade das escolas de absorverem a demanda exigida tanto em termos de infraestrutura (escolas com os padrões básicos de funcionamento) como de recursos humanos (professores com formação adequada e técnicos da educação).

Não houve tempo de adaptar as antigas escolas de nível fundamental para desenvolverem um ensino específico para jovens do EM. É grande o número de escolas que antes ofertavam apenas educação infantil e educação fundamental, que passaram a funcionar com o nível final do ensino básico, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

A oferta induzida do EM no estado apresentou as fragilidades de um sistema educacional que negou à população o seu direito à educação, perpetuando a miséria social. A forma como se implantou esse novo ensino secundário e os limites encontrados no processo de implementação demonstram que a reforma se perdeu em algum ponto do percurso.

Para os alunos, a falha é na própria qualidade do ensino. Sentem-se enganados, recebem pouco, os professores são complacentes com as limitações da turma e dão um mínimo de conteúdo possível. A escola que frequentam não os prepara para o trabalho nem para o ingresso na Universidade pública e gratuita:

Eu quero muito tentar vestibular para o curso de educação física da UFC, mas não vou prestar porque eu sei que tou em desvantagem com os alunos da escola particular que vêm estudando há mais tempo e que tem uma escola de verdade. Eu não quero desvalorizar meus professores, mas a verdade é que aqui a gente não aprende nada. Os conteúdos são nivelados por baixo e na hora de cobrar na prova o professor sempre dá ponto a mais, deixa a gente pesquisar. Inclusive tem professor que até nem faz prova, repete a nota da prova passada ou então passa trabalho pro aluno fazer em casa. Também não tem livro na biblioteca para pesquisa. (Grupo focal com aluno de EEFM, Fortaleza/CE).

E mais:

Eu não vou nem tentar, pois sei que é impossível. Eu tenho muita dificuldade em Matemática. Aqui os professores se esforçam, mas é que eu trago esse problema com a Matemática desde o começo quando eu tava ainda no primeiro grau. Então, eu não culpo os professores eu quero só terminar quero muito tentar vestibular para o curso

de educação o médio e pronto. Talvez eu faça vestibular para uma faculdade privada, né, que é mais fácil, aqui no bairro mesmo tem a Ateneu e eu tento Pedagogia, né? (Grupo focal com aluno de EEFM, Maracanaú/CE).

Os grupos focais realizados com os alunos secundaristas nas escolas pesquisadas demonstraram que eles têm opiniões diferentes, mas a maioria concorda em vários aspectos como, por exemplo, o fato de que não houve discussão no âmbito da Unidade Escolar e de que *essa escola de ensino médio é um arremedo da que merecemos de fato* (Aluno de EEFM, Iguatu/CE). Concordam também que o acesso ao EM (formação geral) não é garantia de inserção nem no mercado de trabalho (cada vez mais escasso) tampouco facilita o acesso a um curso de nível superior nas Universidades Públicas.

A escola secundária sofre com o despreparo dos professores, ausência destes em sala de aula por motivo de doença, desestímulo, e pela inexistência de bibliotecas com um bom acervo. Há uma insatisfação geral com a atual situação do EM.

Os estudantes que frequentam os Liceus sentem-se privilegiados porque a estrutura física e o acesso a equipamentos como laboratório de Informática e de Ciências é maior, e os professores preparam para o vestibular.

Estou estudando aqui porque o Liceu é uma escola de referência aqui no Bairro, todo mundo quer estudar aqui, as vagas são muito disputadas porque há uma preparação para o vestibular, há incentivos para quem quer realmente estudar e quer fazer realmente faculdade. (Grupo focal com estudante do Liceu, Maracanaú/CE).

Considerar a realidade explicitada pela aluna é importante, mas, no geral, os estudantes não sabem se posicionar com relação à REM. É certo que eles querem outra coisa: expressam o desejo de se dedicarem à escola e ressentem-se do fato de precisarem trabalhar em condições precárias para garantir a subsistência. Os depoimentos dos alunos nos grupos focais expressaram desde uma anomia com relação aos rumos do EM na escola em que estudam até uma heteronomia, nunca autonomia.

Isso porque os secundaristas expressavam um comportamento de estupor ou apatia (anomia) diante das mudanças, sem, no entanto, conseguir entender ou explicar a força motriz dessas mudanças e de que forma estas provocavam impactos em suas vidas. Os conteúdos, na visão deles, mantêm

certo distanciamento do que acontece no mundo real. Para Jaliana Cruz, o EM é:

Muito deficiente. As aulas são monótonas e estão longe muito longe de preparar o aluno seja para o trabalho ou para o vestibular. Apesar dos professores serem bonzinhos, a maioria não se atualiza. Nem tem material de pesquisa. Nem Laboratório de Ciência nem de Informática. Esta escola que tá aí não pode educar ninguém. (Grupo focal com estudante de EEFM, Fortaleza/CE).

Nos momentos de visitas que fiz às escolas, pude observar que o comportamento heteronômico dos alunos revelou-se no pouco caso que esses faziam com relação ao que acontecia dentro da escola ou fora dela (CREDE ou SEDUC). Expressavam-se como se tudo o que ocorresse dentro da Unidade Escolar não dissesse respeito a eles, pois a reforma não teve a participação deles nem dos professores, tanto que nenhum professor falava disso em sala de aula: *Que reforma é essa que ninguém tem notícia?*

A maioria anunciava, nos grupos focais, que os pressupostos da Reforma foram elaborados fora e executados pela Direção, CREDE's e SEDUC, sem levar em conta os interesses internos da escola.

No que diz respeito aos grupos focais realizados com os alunos das escolas localizadas nos municípios do interior do Ceará, como Iguatu e Juazeiro, os depoimentos revelaram que estavam satisfeitos com o nível médio, pois, antes se queriam estudar, tinham que se deslocar para Fortaleza ou para outros municípios vizinhos.

A escola média não tinha condições básicas de funcionamento, tinha muito que melhorar. Louvavam o acesso, mas sofriam com a má qualidade do ensino. Diferença se faz com relação aos alunos dos Liceus. Para estes, a qualidade da educação é boa, e os professores se esforçam. Para o aluno Dino do Liceu "N":

Há qualidade nas aulas. Mesmo trabalhando dá para aprender alguma coisa. Os professores aqui são bons. Hoje tem mais apoio. A direção está presente. Temos livros que nos ajudam na aprendizagem. É claro que não dá para ser 100%. Eu por exemplo trabalho e só estudo nas horas vagas, por isto é que não consigo me sair bem nas provas. (Grupo focal com estudante do Liceu, Iguatu/CE).

É fato admitido pelos órgãos centrais que a reforma *não surgiu como um movimento oriundo dos professores nem da escola* (Clinta Silmei, técnica do

CREDE), pois não havia *como fazer a consulta a eles* vez que a proposta do PROMED/PEMCE é uma ferramenta de imposição do modelo educacional, social e cultural determinado.

As transformações que atravessaram o nível médio cearense traduzem o poder hegemônico político, econômico e institucional da classe dirigente articulada com a dinâmica externa do capital transnacional. Tais mudanças se deram mediante dominação, indeferimento de identidades, coerção consentida e homogeneização cultural através do currículo expresso nas DCNEM e nos PCNEM.

A universalização do nível fundamental, o empobrecimento da classe média e as mudanças estruturais no mundo do trabalho configuram dinâmicas cujos desdobramentos são visíveis nos seguintes eixos da política: gestão democrática e descentralizada que tomou forma privilegiada na autonomia escolar; adequação e melhoria na rede física; reorganização curricular, recursos didáticos; formação dos professores e financiamento. Tais dimensões tiveram expressões diferenciadas no chão da escola e são percebidas pelos agentes escolares em sua versão concreta.

4.3.1 Gestão democrática e descentralizada

Um dos eixos centrais da REM é a gestão democrática e descentralizada, pois esta não é uma conquista da escola média em si (VIEIRA, 2002; VIEIRA e MATOS, 2000; SOUZA, 2001; SOUSA e BEZERRA, 2001 e RAMOS, 2003 e 2004).

A gestão democrática é considerada uma estratégia privilegiada no processo de implantação da reforma educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” prevista na Constituição Estadual de 1989 a exemplo do que prescrevia a CF de 1988 (Art. 206, item VII) e legitimada um ano antes da LDBEN 9394/96, através da Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995.

Os princípios estratégicos da gestão democrática foram definidos no PDS, que define as bases de seu funcionamento:

Implica num processo de aprendizagem político e organizacional tanto para os professores/diretores como para os alunos, seus pais e a própria população, pois terão que assumir responsabilidades enquanto dirigentes técnicos e políticos, conviver com pontos-de-vista diferenciados, comprometer-se com o projeto pedagógico da escola onde estão inseridos. (CEARÁ, 1995b, p.5).

A centralidade é na autonomia escolar e, como tal, coloca a equipe gestora na função de se responsabilizar pela estrutura de funcionamento da escola, seja nos aspectos pedagógicos seja nas demandas de sua manutenção ou desenvolvimento. O diretor eleito é o responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, em que o relacionamento entre os diferentes segmentos escolares são ou deveriam ser movidos pelo diálogo, numa base colegiada de decisão⁵¹.

Se o ritmo acelerado de crescimento da demanda escolar média promoveu impactos negativos nas condições de trabalho da classe docente, parece que, no tocante à gestão democrática, não. Esta é avaliada pelos sujeitos entrevistados como um fator positivo. Na visão da maioria, o processo foi deflagrado em todo o Estado com o envolvimento de diversos segmentos e sujeitos sociais. *Não foi uma política de 'gabinete' de 'cima para baixo', entende?* Assim, expressa-se a ex-coordenadora de gestão do CREDE de Fortaleza. Antes, foi e continua sendo a demonstração dos anseios democráticos da maioria progressista.

Sua implementação perpassou todas as instâncias do poder educacional e escolar, em que se deu a *construção de um aprendizado político na gestão da educação* (Joaquim Liu, Professor do Liceu), ao abordar/evidenciar ou defender valores que se contrapunham à ingerência político-partidária e clientelista no trato com a *res-publica*. A autonomia escolar, por paradoxal que possa parecer, representou um momento histórico de busca democrática e comprometimento com a educação pública de qualidade.

Em sua totalidade, na visão dos formuladores, a gestão democrática atuou como mecanismo da autonomia da escola que, por sua vez, impulsionaria a melhoria do ensino no estado. Esta equação mostrou-se inadequada, pois uma coisa não alterou a outra. Apesar de os professores,

⁵¹ A institucionalização dos componentes da participação e da descentralização na política educacional cearense foi desenvolvida também por meio do documento "O Diretor faz a Diferença (1995j)", que representa o pensamento dominante na SEDUC.

alunos, diretores e técnicos do CREDE/SEDUC concordarem com o fato de que é uma grande conquista, a gestão democrática do ensino público não logrou bons resultados no que mais se esperava dela: a reversão dos indicadores educacionais. Segundo depoimento dos entrevistados, a gestão do EM trouxe o Núcleo Gestor *para mais perto da escola. Dos problemas reais, das situações concretas. Dos interesses dos professores e da comunidade escolar* (Técnico do CREDE 16).

Revelador o depoimento, mas a escola média desencontrou a qualidade, isto porque não se pode reduzir essa melhoria a boas intenções do Núcleo Gestor. Uma escola média democrática é uma escola estruturada e regulada, capaz de obter bons resultados de aprendizagem.

A questão diz respeito ao próprio saber fazer o desenho das políticas públicas de forma descentralizada e participativa, como anunciam os documentos da SEDUC. Na vertente da política educacional com foco na descentralização da gestão, deu-se relevo à autonomia da escola. Procedimentos e medidas complementares procuraram estabelecer as condições necessárias para que essa opção fosse concretizada.

Existem obstáculos institucionais à autonomia escolar. O principal deles é concernente à estrutura organizacional da SEDUC, concebida para funcionar de forma autocrática e centralizada, que se agravou com a redução e o enxugamento da máquina administrativa no governo Tasso.

Os órgãos e os setores com os quais as escolas se relacionam merecem, portanto, uma apreciação, visto que a manutenção dessa estrutura de relacionamento e poder consiste em uma barreira no esforço de implementação da gestão democrática. A relação da escola autônoma com o centralismo burocrático da SEDUC levou a primeira instância a cumprir apenas as normas regimentais e burocráticas. Contudo, as lacunas permitiam iniciativas locais pautadas numa margem de autonomia.

A escola democrática protagonizou uma situação *sui generis* no contexto da política pública, quando fundou a autonomia clandestina na forma que refere Jesuíno (2005). Outro aspecto que tem interferido nessa questão é o fluxo

administrativo que transformou e transforma a autonomia num processo burocrático, em que a escola passa muito mais tempo a preencher formulários, fichas e a elaborar relatórios e atas de reunião, ao invés de se dedicar ao processo de ensino-aprendizagem.

Os entrevistados atribuem à eleição de diretores escolares o passo mais importante na busca da autonomia da gestão, por meio da implementação de políticas de gerenciamento institucionais mais democráticas e participativas. Segue-se a percepção de um diretor sobre a questão da autonomia escolar:

Com a gestão democrática, foi permitido que cada unidade escolar construísse ou reconstruísse seu Projeto Político Pedagógico, apesar dos diferentes caminhos ou formas como a escola interpretou ou implementou essa atividade. Esse esforço concorria para que a escola ocupasse maior espaço de “autonomia pedagógica”, no que tange principalmente às decisões sobre o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, filosofia de trabalho, entre outros. Entretanto, na prática, não se observou grandes mudanças.

Sobre a política de gestão democrática e autonomia escolar, constato, por meio da análise das falas dos dirigentes, a predominância no reconhecimento de que houve mudanças na gestão da escola pública. A configuração do aspecto participativo na gestão escolar é sempre apresentada como um fato concreto e real. Se, até então, a gestão da escola era de inteira responsabilidade do diretor e da equipe técnica de colaboradores, *agora essa realidade tomou um novo rumo e uma mudança de rota* (Diretora do Liceu de Jacarecanga).

Os diretores entrevistados enfatizam que a *comunidade escolar participa da gestão, do processo de elaboração dos projetos da escola*, e acrescentam *mesmo que não seja com todos os segmentos de forma simultânea*. A autonomia é entendida pelos dirigentes como a liberdade relativa da escola, ou seja, não depender da Secretaria da Educação para resolver questões cotidianas e se responsabilizar pela definição, por parte da escola, da utilização dos recursos financeiros a ela destinados.

As escolas médias oscilam entre o exercício de uma autonomia outorgada/decretada e uma autonomia delegada, em outras palavras, uma autonomia parcial ou vigiada, vez que há controle por parte do órgão central mediado pelos órgãos intermediários (CREDE's). O monitoramento da SEDUC

na perspectiva do olho que fiscaliza a utilização dos poucos recursos é uma presença constante.

Os dirigentes das escolas sinalizaram em seus depoimentos alguns caminhos voltados para a participação, democratização e busca de sua autonomia, conforme a formulação de alguns pressupostos norteadores. Em linhas gerais, eis o que pensam os diretores das escolas sobre essas questões:

A participação é entendida como sendo o compromisso sócio-político, na construção coletiva e participativa de toda comunidade escolar nas decisões de todo o processo educacional.

O fortalecimento da conquista da autonomia está na capacidade de todos encontrarem caminhos para atender as expectativas da sociedade, partilhando decisões com a comunidade escolar.

O caráter democrático do ensino, fundamentado na prática político-pedagógica deve priorizar a dimensão democrática e incentivar a participação e responsabilidade social no planejamento e avaliação das ações da escola, no sentido de assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

O discurso desses gestores é tomado pela ideia de um trabalho coletivo, participativo e descentralizado, em que partem do perfil teórico e prático da realidade sócio-política e econômica em que a escola se insere. As ações por eles apresentadas não dão conta do cumprimento desses pressupostos. Ao nomear as ações que referendam a participação e a mobilização da comunidade escolar, restringem-se, a citar: participação do Conselho Escolar nas reuniões homologatórias dos gastos realizados com os recursos enviados pela SEDUC ou pelo FNDE. As estratégias de participação são de caráter figurativo e não proativo e ficam limitadas a tarefas de cunho burocrático, administrativo e do cotidiano escolar.

Os dirigentes e os professores reconhecem os limites da gestão democrática e apontam ações voltadas para o desenvolvimento de práticas mais participativas e dialógicas, por exemplo: elaboração e implantação de projetos em parceria com a rede municipal; avaliação dos resultados da gestão e do processo de ensino-aprendizagem com os segmentos escolares; reuniões sistemáticas com pais e alunos; acompanhamento dos CREDE's e da SEDUC no dia a dia da escola com o objetivo de corrigir rumos da política.

Os principais pontos convergentes da implementação da gestão democrática na visão dos agentes escolares foram: a) consenso relativo no que diz respeito à eleição dos diretores escolares, ao afirmarem que o processo rompeu em parte com o clientelismo e fisiologismo historicamente instituído nas escolas estaduais; b) mobilização efetiva da comunidade escolar, vez que permitiu uma renovação em parte no quadro de dirigentes escolares e c) ampliação de espaços de participação dos segmentos escolares, com interferência na melhoria da gestão das escolas.

Quanto aos pontos divergentes, indicam que há elementos contraditórios: a) não houve unanimidade na questão referente à mudança do perfil e da identidade da escola pública média estadual; b) os diretores entrevistados não atribuem mudanças significativas à escola pública, no tocante ao resgate de sua credibilidade e c) o aumento de escolas e matrículas não carregou consigo um aumento de credibilidade, uma vez que ainda não conseguiu dar respostas efetivas à sociedade.

Quanto à consolidação do processo de autonomia escolar, apesar das divergências, a maioria dos diretores acha que o dinheiro na escola e o processo de eleições não garantiram a autonomia escolar. Outro aspecto destacado no depoimento dos diretores foi o fato de se posicionarem quanto ao consenso de que não houve concentração de poder em suas mãos.

Muitos deles acham que escolher seus assessores diretos (coordenadores pedagógico, de gestão, administrativo-financeiro e secretário), avaliar o estágio probatório dos professores e outros profissionais concursados, indicar a ampliação de carga horária dos professores, interferir na indicação dos professores temporários e gerenciar os recursos financeiros recebidos não ampliou seus espaços de poder na gestão da escola.

Para os professores, os sentidos da reforma e da gestão escolar apontam para posições antagônicas às dos dirigentes escolares quanto à participação e autonomia. Os depoimentos dos professores indicaram que a participação da comunidade escolar, mesmo que envolvendo conflitos e pactos de cooperação, sempre se resumiu a apoiar a direção no que já estava

determinado pelo governo (SEDUC/CREDE) ou por instituições parceiras e de financiamento.

O confronto entre essas duas posições reforça o argumento de que a implantação de políticas que visem à construção da autonomia não garante, por si só, que ela seja alcançada. Uma autonomia decretada ou tutelada não referenda a construção social e nem a integração dos diversos segmentos que fazem a escola.

A visão dos professores sobre a autonomia ancora-se num posicionamento crítico da realidade, num reordenamento das orientações da Secretaria da Educação e na perspectiva de a escola resolver coletivamente seus problemas e de buscar o alcance de suas metas. Avaliam que a autonomia inexista sem a participação da comunidade escolar na gestão, uma avaliação permanente do processo administrativo, pedagógico e financeiro, uma redefinição do papel da SEDUC e do CREDE no acompanhamento e avaliação da gestão escolar. Tampouco, creem que haverá PPP com a construção identitária da escola e a participação real do coletivo, elementos constitutivos da prática autônoma.

Os funcionários guardam uma confusão e um nível de abstração na referência sobre gestão democrática, como se depreende desta fala:

O diretor aqui chama a gente pra comunicar tudo, quando chega do CREDE diz o que é certo e errado fazer. Só que nem todo mundo entende. Por que que o diretor não pode liberar a gente? Não é ele quem manda? (Funcionário da Escola X).

Para este funcionário, o ser autônomo e o ser democrático é permitir o não cumprimento da carga horária de trabalho, como se fosse possível a direção eleita decidir por conta própria quem pode e quem não pode diminuir carga horária. Muitas vezes, isso até acontece na escola, mas se configura como uma autonomia clandestina, uma vez que o poder conferido ao diretor é usado para beneficiar a, b ou c.

A autonomia é confundida com o respeito e o tratamento cordial do núcleo gestor. No entanto, a liberdade de ir e vir apresenta vertentes diferenciadas, ora ela é da direção, ora ela é da escola, como ilustram os depoimentos abaixo.

A direção tem autonomia para decidir algumas coisas, mas tem que respeitar as orientações da Secretaria e do CREDE . Têm coisas que quando a direção vê que é para a melhoria da gestão, ela tem certa liberdade para fazer.

A nossa escola está sempre aberta para receber os pais, os alunos e visitantes.

Aqui quando tem um problema, nós sempre somos chamados para ajudar. A responsabilidade pela escola é de todos.

O processo de implementação da gestão democrática no EM assume a versão de um consenso diretivo, uma vez que a autonomia é relacionada às práticas de liberdade de atuação no cotidiano escolar, tratamento dado pela cúpula diretiva da escola aos subalternos – possibilidade de ferir ou não a hierarquia escolar.

Outros elementos são relevantes nesta leitura, pois alguns sujeitos escolares apontam que a autonomia é da direção escolar, ou seja, do núcleo gestor da escola, que possui poderes delegados para resolver as questões concernentes ao melhoramento da escola sem a intervenção direta da Secretaria da Educação. A definição de uma escola autônoma é considerada como responsabilidade coletiva dos segmentos escolares e da comunidade em geral.

Alguns analistas entendem que o fato de a escola ser convocada pela SEDUC/CREDE para participar leva a uma aprendizagem democrática. Em outras palavras, com o tempo e a prática, a própria escola perceberá a importância de sua participação, demandando a sua ampliação. Esta parece ser uma visão ufanista do processo, pois a maioria dos sujeitos entrevistados sequer conhece o PPP, o PDE ou a GIDE de sua Unidade Escolar. Os alunos são alijados do processo de elaboração destes instrumentos de planejamento, cuja centralidade na vida escolar é crucial.

O sentimento de ausência e distância deste segmento com relação a tal situação e outras específicas do cotidiano escolar da gestão democrática é evidente por meio dos silêncios, das dificuldades em responder como ocorrem os projetos e os programas que o CREDE e a SEDUC desenvolvem ou não. Não se construiu a cultura de participação do jovem nos rumos da escola. Nas escolas em que o Núcleo Gestor apresenta flexibilidade no trato das relações e

do desenvolvimento do PPP, os jovens manifestam algumas opiniões sobre sua atuação no espaço escolar.

Para eles, a participação ocorre por intermediação do Grêmio Estudantil em algumas ações como: reivindicações quanto ao uso da farda, horário de entrada e saída, problemática da indisciplina, tratamento quanto aos alunos baderneiros, relação da escola com a violência e outros como ajuda nos pequenos problemas de teor trivial.

O grêmio ajuda a resolver os problemas dos alunos.

Quando a escola tá precisando, a gente participa, por exemplo, os ventiladores da escola, se a gente quebrar, a gente paga.

Aqui, a gente tem vez. O Grêmio opina sobre fardamento e outras coisas como festas e etc.

Os alunos não participam do planejamento e nem sabem como se faz uma prestação de contas dos recursos recebidos pela escola. Há um alheamento destas questões, mediante as seguintes afirmações:

A minha participação no Grêmio é apenas na parte esportiva.

Eu cuido só da parte dos esportes com o coordenador de gestão.

A gente nunca sabe quanto a escola recebe da Secretaria.

A gente participa sim da gestão da escola, pois tem muitas atividades que procuramos desenvolver.

As atividades apontadas são aquelas referentes ao mutirão contra a fome, dia das mães, festa junina etc. Mas não há nada que envolva um trabalho de organização e fortalecimento da categoria estudantil na representação do conselho escolar. Esta iniciativa, de fato, não deveria se originar na direção da escola, visto que há dois impeditivos: a rotina escolar, que absorve todo o esforço profissional dessa, e a especificidade da ação gremista, que não depende da boa vontade da direção, mas sim da capacidade organizadora dos estudantes. Este segmento não construiu uma representação crítica no contexto da gestão escolar quanto à sua participação no processo de autonomia e elaboração do PPP.

Nem mesmo o Conselho Escolar, órgão de fundamental importância no contexto da gestão democrática, fundado no instante da implantação legal da autonomia escolar cujo objetivo é o de fortalecer a gestão democrática

(CEARÁ, 2001), exerce atuação orgânica na escola. Esse órgão colegiado existe de direito, mas não funciona de fato, pois se encontra sob tutela da direção. A própria autonomia do conselho é negada no interior da escola.

Aqui na escola o conselho é só para assinar a prestação de contas. Nas reuniões comparecem uns pingos de gente. Os professores sempre têm mais tempo do que os pais, mas também só vem quando as reuniões caem no seu dia de aula. Enfim se não temos autonomia como a escola pode ter? (Professor Escola Y).

Se a escola tutela a autonomia, o conselho sofre a mesma situação em relação às instâncias centrais. Em síntese, os conselheiros reclamam da falta de autonomia, mas, ao mesmo tempo, reconhecem que a escola também padece do mesmo tratamento, desta vez, personificado pelos agentes burocráticos da SEDUC/CREDE.

Diante das evidências apresentadas, é possível afirmar que a gestão democrática, apesar de ser reconhecida como importante pelos segmentos escolares, não provocou a participação dos agentes escolares. Esta é parte das mudanças responsáveis por rompimentos de cultura e paradigma gerencial, de acordo com o período das transformações políticas do País e da América Latina, que atribuíram à escola a função de responsável pelos rumos da educação na rede pública.

Foi mais simples começar pela gestão, uma vez que a redução dos gastos com educação era para valer. Com base na política da autonomia escolar, os governos federais e estaduais foram passando para as escolas e os municípios as tarefas até então centralizadas. A escola média permanece mais sob o signo da autonomia decretada do que de uma autonomia real.

Os poucos espaços de participação que os segmentos escolares têm na gestão administrativa, financeira e pedagógica levam a crer que esse distanciamento é, na maioria das vezes, adotado para o exercício da autonomia clandestina, ou para manifestar o caráter autoritário da direção.

A autonomia da escola passa pela autonomia financeira. Desta forma, a descentralização dos recursos de manutenção, material didático e outros não se concretizou no campo da autonomia escolar, pois a escola submete-se a

uma verdadeira *via crucis* para ter acesso às verbas. O ex-secretário da SEDUC reconhece, pois:

Sem dinheiro na escola não se pode falar em autonomia nenhuma. Infelizmente o dinheiro é pouco e o cronograma de liberação complicado. Devia ser como o ICMS para o município, liberação automática. No nosso caso, de acordo com a matrícula.

Não se pode ter a ingenuidade de afirmar que as escolas exercem sua autonomia, em sentido pleno. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de reconhecer a abertura de várias frentes com esse objetivo: umas, por concessão expressa, em autonomia outorgada, ou autonomia delegada por força de leis, outras por estratégias de articulação e mobilização.

As escolas esforçam-se para seguir as diretrizes emanadas das instâncias centrais, mas, entre a teoria e o discurso político, há uma realidade repleta de signos que permeia o cotidiano burocrático.

É digna de nota a insatisfação dos professores e dos funcionários com as condições de trabalho, contradições e tensões nas relações de poder envolvendo as diferentes segmentações escolares, bem como o sentimento de abandono por parte das instâncias centrais no processo de implementação dos programas e projetos, que são importantes no contexto da reforma.

4.3.2 Adequação e melhoria da rede física

A adequação e a melhoria da rede física expressam-se através da estrutura e funcionamento da rede física escolar. Esta é a face mais problemática da reforma do ensino médio, pois, considerados os objetivos do PEMCE/PROMED, cujo foco era a expansão induzida das matrículas, era de se esperar que houvesse uma significativa melhoria da infraestrutura educacional das escolas médias.

Muitas escolas onde funcionava apenas o ensino fundamental até hoje aguardam melhorias dos equipamentos e instalações, bem como reformas nas salas de aula e demais dependências.

O fato dessas escolas de uma hora para outra se verem na condição de escolas jovens não se constitui surpresa, vez que esta era uma estratégia privilegiada no contexto do reordenamento da rede educacional.

Para os técnicos responsáveis, o processo era natural, inevitável e irreversível no sentido de utilizar o espaço ocioso surgido do “Remanejamento progressivo da matrícula de 1^a. a 4^a. série do Ensino Fundamental para o Município” (CEARÁ, 1997, 15-16), visto que tal fato “irá gerar aumento de vagas para a absorção da demanda do Ensino Médio” (idem).

Nada mais “racional do que transformar a escola de ensino fundamental já existente em escola de ensino fundamental (5^a a 8^a série) e ensino médio” (idem). Foi adotado como modelo funcional de escola média aquelas que concentram, ao lado do nível médio, as últimas séries do fundamental que abrigam mais de 80% da oferta relativa a este subnível de ensino.

No PROMED, estava prevista a criação de escolas exclusivas de EM, caracterizando-as como escolas de jovens que, na realidade cearense foram identificadas como Liceus. A ideia era a criação de espaços escolares em todo o Estado, preparados para a ação pedagógica de formação geral. Os dados fornecidos indicam que, até o momento, só foram construídos 21 Liceus, e nem todos estão em pleno funcionamento.

A justificativa veiculada pela instância de implementação está no alto investimento que esse tipo de escola exige e na escassez de recursos financeiros, vez que a SEDUC não tem orçamento específico para o ensino secundário e necessita das verbas provenientes de Convênios externos seja com fontes internacionais como o BIRD ou nacionais como o PROMED/Alvorada. Além disso, o processo de utilização de tais verbas é moroso.

A adequação e a melhoria da rede física constituem um problema difícil de ser equacionado. Até o momento de encerramento desta pesquisa empírica, é possível afirmar que essas novas escolas de EM não receberam tratamento diferenciado por parte da SEDUC/CREDE. Em 2003, 22% delas não possuíam biblioteca, 88%, laboratório de ciências, 62%, laboratório de informática, 46%, quadra esportiva, 55%, sala de TV e 91%, videoteca.

Com exceção dos Liceus, é perceptível que essas novas escolas funcionam com suas antigas estruturas e não se diferenciam das que antes da REM atuavam com o EF. Não há diferença quanto às instalações e equipamentos, tampouco em termos de reforma ou ampliação dos prédios escolares. O Governo Estadual não cogitou investir nessas escolas, embora isto seja prescrito no PEMCE por um motivo simples: não havia dotação orçamentária nem recursos para tal empreendimento.

Sem a compreensão da reforma educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” não há como entender a REM, porque uma é a expressão da outra, e os arranjos foram realizados numa e noutra, tendo ambas fragilizado a rede escolar pública cearense.

A situação do EM nos anos subsequentes à sua implementação precarizou-se. Em 2004, a então secretária⁵² da SEDUC, foi convocada para uma audiência pública⁵³ na Assembléia Legislativa, na qual expôs dados relativos à educação básica estadual. Segundo informações apresentadas na ocasião, o principal entrave da REM era, acima de tudo, indefinição de fontes de financiamento para o ensino médio (2004).

Tal situação reflete o cenário local da economia marcado pela reforma administrativa de cunho gerencial (CEARÁ, 1996), que permitiu minimizar custos operacionais sem, no entanto, atentar que havia uma reforma em curso.

Isto, somado ao aumento da oferta de matrículas do EF na esfera municipal, sem a simultânea regulamentação do regime de colaboração⁵⁴ e com a transferência de recursos do Estado aos Municípios, desproporcional à diminuição de custos, agravou o funcionamento deste nível de ensino.

Os gráficos⁵⁵ abaixo mostram a realidade exposta pela ex-gestora:

⁵² Sofia Lerche Vieira.

⁵³ Ver exposição realizada em 16 de março de 2004, na Assembléia Legislativa intitulada “Educação Pública no Ceará: Balanço 2003 e perspectivas 2004”. Informação coletada no site: www.seduc.ce.gov.br. Visita realizada no dia 20 de junho de 2008, às 10h.

⁵⁴ Ver apresentação Regime de Colaboração Estado – município. Proposta de Reordenamento da Rede Física Escolar (2004).

⁵⁵ Ver exposição realizada em 16 de março de 2004, na Assembléia Legislativa intitulada “Educação Pública no Ceará: Balanço 2003 e perspectivas 2004”.

Gráfico 3 – Matrícula da Rede Estadual do EF

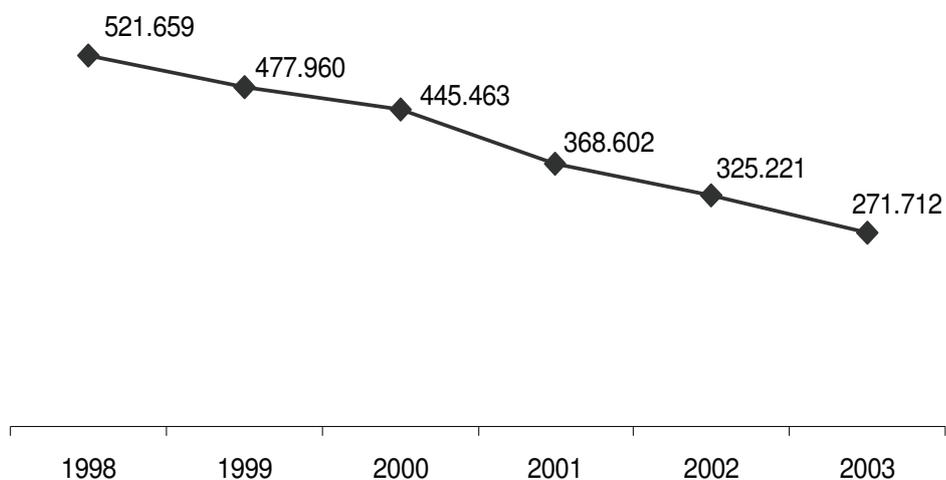
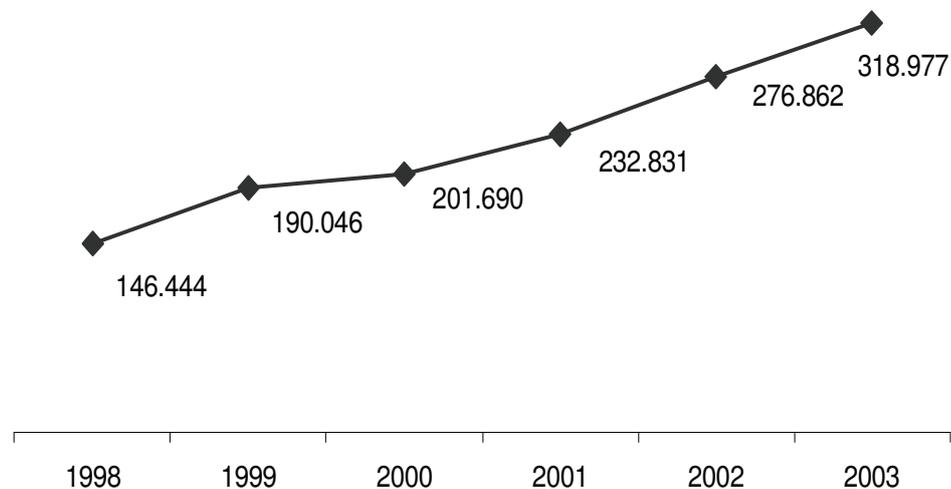


Gráfico 4 – Matrícula da Rede Estadual do EM



Enquanto a linha correspondente ao EF estadualizado desce, quase na mesma proporção eleva-se a do EM. A rede escolar de ensino secundário inflou e a do fundamental murchou. Entretanto, o EF tem dotação orçamentária desde que se tornou nível de instrução obrigatório; o EM, não. O Fundamental, dado à própria opção da política pública, tinha o FUNDEF; o ensino médio, não. Um tinha como se manter; o outro não.

A lógica adotada pelos formuladores e implementadores do EM foi a do reaproveitamento em todas as direções: prédios, equipamentos, recursos didáticos e pessoal. Contudo, mesmo reaproveitando e otimizando a infraestrutura já existente, a própria dinâmica da reforma exigia investimentos especiais, no que toca a dotar o parque escolar do nível secundário com as estruturas de funcionamento.

Segundo a ex-secretária da SEDUC, foram realizadas as seguintes ações no ano de 2004: continuidade da ampliação da oferta de ensino médio; seleção de 9.000 professores por tempo determinado; realização de concurso público para professores de ensino médio, com oferta de 6.488 vagas; requisição e distribuição de 131 laboratórios didáticos de ciências, através do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio; garantia de transporte escolar para 72.000 alunos, com liberação de R\$ 6.000.000,00 do Projeto Alvorada; inclusão do nível médio como beneficiário do Acordo de Empréstimo com o BM.

As duas últimas ações estão ligadas à tentativa de resolução da problemática do financiamento do EM, questão que será abordada ainda nesta parte do trabalho. No entanto, dado o tamanho e a intensidade da REM, as alterações no âmbito escolar são muitas, e dada também a inexistência de pesquisa de avaliação sobre a política implementada, pouco conhecimento se tem de toda esta realidade, que implica, antes de tudo, numa desagregação da função social da escola média e na desarrumação de um projeto educacional de emancipação humana.

O perfil constatado para as escolas novas médias, em termos de estruturação, é coerente com a comprovação de massificação das matrículas de nível médio e ratifica que a expansão ocorreu em escolas antes de nível fundamental, guiadas pela ótica da racionalização econômica.

A expansão ocorreu nas escolas com prédios e equipamentos problemáticos, isto é, em condições precárias de infraestrutura educacional. Há evidências de que a maioria das escolas não tinha e nem tem equipamentos (biblioteca com acervo voltado aos conteúdos do EM, sala de leitura, TV, vídeo, antena parabólica, retroprojektor, som, impressora ou computador).

Quanto à situação de infraestrutura educacional que se traduz na melhoria da adequação e da rede física escolar, é possível afirmar que a REM fragilizou-se por dois motivos: primeiro, devido à ausência de investimentos cujas finalidades materializassem os padrões básicos de funcionamento da escola média; segundo, devido ao reaproveitamento inadequado e ao planejamento do parque escolar já existente, onde funcionavam as escolas de nível fundamental.

A expansão no ensino secundário não se deixou acompanhar por melhorias nas condições de infraestrutura educacional nas escolas, o que impõe grandes desafios ao sistema público de nível médio no Ceará: repensar a REM e modificar seus rumos, agora aprendendo com as lições deixadas e convocando a comunidade para o debate. Entretanto, isso só poderá tornar realidade se outro for o projeto societário indutor da reforma.

4.3.3 Reorganização curricular

O trabalho como princípio educativo talvez seja a grande inovação que a reforma curricular do EM traz e um de seus maiores entraves, porque não se trata do trabalho na perspectiva pensada e desenvolvida por Gramsci (2001) em seus escritos, e sim do esvaziamento desta categoria, no contexto da reestruturação produtiva. As implicações da nova base curricular do EM na ação docente são uma problemática a ser enfrentada pelos agentes burocráticos da política discutida. É preciso retomar alguns pressupostos da proposta da reorganização curricular no documento que a determina: as DCNEM.

Além das DCNEM, os princípios norteadores da reconstrução curricular do EM podem ser encontrados nos PCNEM, difundidos um ano depois e complementares ao primeiro. Trata-se de uma bússola para as escolas secundárias, de forma que estas venham a organizar o processo de ensino-aprendizagem, ao focalizar as “mudanças estruturais que decorrem da chamada revolução do conhecimento” (BRASIL, 2000, p.4), que transformam o “modo de organização do trabalho e das relações sociais” (idem).

No Ceará, há um terceiro documento, embasado nos dois primeiros, que foi elaborado com o propósito de orientar em nível local a diretividade dos conteúdos a serem lecionados nas salas de ensino secundário. Trata-se dos “Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio” lançado em 2000. Entre os três documentos, não há diferenças de fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e antropológicos; antes, os dois últimos são expressão concreta do primeiro. Não há divergência nem mesmo de abordagem metodológica.

Extraindo a parte dos conteúdos específica do currículo de cada Estado, a base nacional comum configura-se de forma homogeneizada. Os PCNEM e os Referenciais tentam planejar e relacionar o disposto nas DCNEM. A organização por área do que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno matriculado em cada uma das séries do ensino secundário é o fim precípua destes documentos.

Esses documentos representam a consolidação do projeto educativo nacional do nível médio de ensino, no plano teórico. No prático, é necessário o conhecimento do fazer pedagógico do corpo docente, no sentido de encontrar a verdadeira reforma no cenário de mundialização do capital em que se aponta a necessidade da formação de um novo tipo de trabalhador “[...] com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível [...]” (KUENZER, 1997, p. 37).

O currículo do novo EM é utilizado como instrumento de mediação para que o Estado capitalista, na condição de gestor, ponha em execução seu projeto de sociedade com base na racionalidade do mercado. O que está em jogo é a refundação do princípio educativo, nos moldes da reestruturação produtiva do capital.

Vale lembrar os pressupostos norteadores desses documentos em suas diretrizes gerais. O primeiro, ou seja, as DCNEM, é bastante explícito em seus propósitos: transformar o secundário de formação geral em instrumento de escolarização básica voltada para o universo do trabalho flexibilizado, da mão-de-obra metamorfoseada, isto é, precarizada, volatizada.

Os eixos dessas são a expressão demandada pelo modelo de acumulação flexível, de um lado, e pela instauração de medidas de desregulamentação da economia de outro. No cenário da flexibilidade organizativa do trabalho no mundo contemporâneo, os documentos norteadores da reorganização curricular promovem da mesma forma a flexibilização da relação escola, conhecimento, professor e aluno na organização do trabalho educacional. Isto se encontra com especificidade na Resolução/CEB Nº 3/98:

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. (BRASIL, 1999a, p. 46).

A organização do currículo e das situações de ensino-aprendizagem, bem como dos procedimentos de avaliação da escola média, volta-se, ao menos no plano teórico, para o mundo do trabalho. Os documentos são ricos em argumentos e definições de princípios e vontades. Para efeito específico desta pesquisa, o interesse é abordar a orientação dirigida para a contextualização da temática trabalho e da forma como isso se dá.

A diversificação e a flexibilização curricular dão a tônica dos novos procedimentos. Há um rol de temáticas e propostas que vão desde a questão da cidadania às questões da política de igualdade, da estética da sensibilidade e da ética da identidade.

Em qualquer das expressões documentais analisadas, foi possível identificar que: a) o EM passou a ser sinônimo de formação geral básica intrínseca à perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) a ideologia do respeito às diferenças e à multiculturalidade como uma forma de estabelecer um modelo educacional à altura da diversa e confuso público-alvo clientela que dele se serve; c) a autonomia escolar e do aluno na adequação curricular, de maneira a exigir do professor uma maior responsabilidade pelo processo formativo individualizado e d) o privilegiamento da abordagem pedagógica com foco nas habilidades e nas competências básicas voltadas para a probabilidade empregatícia do aluno.

A ênfase nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, mais do que um simples procedimento de ação didática, tinha como fulcro o processo de responsabilização da escola no âmbito da comunidade em que se localizava por meio do estabelecimento de parcerias com o Terceiro Setor, no sentido de oferecer cursos profissionalizantes e de empreendedorismo⁵⁶ numa época de escassez de ofertas de trabalho.

Há uma preocupação em fazer com que boa parte dos alunos do EM procurassem permanecer mais tempo na escola⁵⁷, de maneira a confrontar a problemática da violência e do tráfico de drogas, que tem aliciado uma parcela considerável dessa faixa etária.

A reestruturação curricular do EM caracteriza-se também pela adoção do modelo da pedagogia das habilidades e das competências pelo sistema escolar. Tal noção remete ao controle dos conteúdos de ensino e da submissão destes aos interesses do mercado de trabalho.

A associação entre o currículo por competências com base na interdisciplinaridade e na contextualização apontam para a institucionalização de uma prática reguladora do Estado na educação média contemporânea. Essa dimensão precisava ser definida coletivamente, em cada unidade escolar, precedida pela elaboração do PPP das referidas unidades.

Segundo os documentos, era necessário que os agentes escolares discutissem o papel da autonomia escolar nas suas vertentes: pedagógica, administrativa, jurídica e financeira. Para os técnicos da SEDUC/CREDE e SEMTEC/MEC, esta definição coletiva foi vivenciada nas escolas médias cearenses. O ex-diretor da SEMTEC é enfático:

A construção dos pressupostos básicos curriculares da reforma do ensino médio foi amplamente discutida. Realizamos inúmeros seminários em todas as regiões do país.

⁵⁶ No Ceará, o “Projeto Empreendedorismo na Escola” foi lançado em 2001 e desenvolvido através de parceria entre a SEDUC e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Federação das Associações de Jovens Empresários do Estado do Ceará (FAJECE). O projeto tem como objetivo desenvolver o empreendedorismo como alternativa de opção remuneratória para jovens. A ideia é formar uma nova mentalidade que orienta os jovens das camadas sociais mais baixas a não buscarem, somente no emprego, respostas para problemas de geração de renda no contexto do desemprego estrutural e da precarização das relações trabalhistas.

⁵⁷ Um exemplo disto foi o Festival de Talentos (FESTAL) da escola cearense.

No Nordeste, então, fizemos pelo menos seis encontros regionais. O Ceará foi o estado mais ativo em todo esse processo. Não faltava a uma reunião. Trazia propostas, era presente e interessado. Foi um período muito rico muito rico mesmo.

Com ele concorda a ex-diretora do EM no Ceará:

Construir a proposta curricular do EM no estado foi muito prazeroso porque nisso se envolveu a grande maioria dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Aprendi muito porque discutíamos os pressupostos e havia interesse por parte dos interessados que eram os professores. Nunca mais vou viver um momento tão sugestivo quanto aquele. Além do mais tínhamos um trânsito livre no MEC/SEMTEC o que permitia um diálogo permanente. Elaboramos os Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio, publicamos e divulgamos nas escolas.

Pelos depoimentos, é possível perceber uma avaliação positiva do processo por parte dos implementadores da REM nos dois níveis, central e local, mas esta não é a opinião dos professores e dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas. Para o professor lotado na EEFM “W”, o processo de discussão dos pressupostos curriculares não ocorreu na instância escolar, apenas nas instâncias centrais de decisão:

Lembro-me de todo esse movimento. Na época de implantação das DCNEM e dos PCNEM, eu estava em sala de aula. Mas nem eu nem qualquer um de meus colegas foi chamado para discutir o que quer seja. Nos Seminários que os técnicos do CREDE/SEDUC faziam, eles apresentavam a proposta e explicavam. A atitude da maioria era ficar calada. Um ou outro falava alguma coisa e dizia que não concordava. Até porque pela proposta era preciso formar de novo o professor, pois a nossa formação era totalmente diferente das novas atribuições exigidas pelo novo currículo.

Avaliar a efetividade ou não da reorganização curricular é muito complexo porque significa adentrar o mundo da escola no que esta tem de mais específico, a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem.

Nas escolas investigadas, é possível identificar que as demandas exigidas pelo novo currículo são ignoradas por grande parte dos professores. Primeiro, porque muitos trabalham de forma individualizada, sem atentar para o que consta no PPP. Segundo, porque a formação inicial da maioria dos professores da rede foi fundada na tendência pedagógica tradicional, o que significa afirmar, positivista. Terceiro, porque a reorganização de um currículo não é uma tarefa simples de se realizar, vez que se trata de modificar toda a arquitetura institucional da escola e adaptá-la às novas práticas curriculares.

A reforma fragilizou-se nesse aspecto e a imposição de um currículo estranho ao mundo do trabalho do corpo docente desautorizou a construção de uma base curricular que possibilitasse ao aluno da escola média o encontro com o saber sistematizado na perspectiva dialética. Não se ampliou o poder da escola e dos professores nesse campo da prática pedagógica e se desorganizou o trabalho escolar que sabiam realizar com certa margem de autonomia.

A nova política conseguiu desagregar a organicidade do paradigma disciplinar antigo substituindo-o por ações fragmentárias no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. O fato de não ter ocorrido algo mais sério deveu-se à autonomia docente, que levou para a sala de aula a execução de uma proposta pedagógica fundada na capacidade intuitiva do professorado.

No sentido de completar a reforma curricular, foi lançado um novo sistema de avaliação da aprendizagem denominado progressão automática, que ocorreu concomitante à implantação dos ciclos numa atmosfera de “participação e descentralização” (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001, p.123-124). Esta nova estrutura organizativa do sistema de ensino público no Ceará inspirou-se na concepção da escola plural, com referência nas orientações da UNESCO (CEARÁ, 1997).

A promoção automática surgiu nesse cenário como medida paliativa, de cima para baixo, sem as discussões necessárias entre os educadores. Da mesma forma que se implantou a nova estrutura curricular, também se conduziu o sistema de Aprendizagem Satisfatória (AS) e Aprendizagem Não Satisfatória (ANS). Este, entretanto, gerou mais polêmica que o primeiro (que foi ignorado simplesmente).

Com relação à promoção automática, os professores fizeram protestos, foram aos jornais denunciar; as entidades representativas de classe Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará (APEOC) e Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SINDIUTE) se pronunciaram contra, mas nada demoveu a então coordenadora da CDTP do objetivo. Pelo depoimento da professora Nafite Corb, da EEFM “U”, constata-se o nível de insatisfação com tal sistema avaliativo:

Somos obrigados a trabalhar com esse sistema porque não tem como evitar. Eu e os outros professores já manifestamos nossa opinião contrária para a direção que falou não ter culpa. Que é obrigada a aceitar também. Esta proposta é um golpe na educação do ensino médio que já vem tão sofrido. É uma proposta sem pé nem cabeça. É muita irresponsabilidade, só quem não faz nada. Onde se viu passar um aluno que não sabe só para aumentar os índices de aprovação?

A face confusa da REM tem se revelado aqui também. Se a importância e o valor de uma reforma curricular podem ser mensurados pelos resultados encontrados nos Sistemas de Avaliação de rendimento escolar, é possível concluir que o Ceará precisa rever as bases em que estabeleceu, senão a reforma, ao menos o processo de implementação, com particular cuidado.

Pelos dados do SAEB e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica Cearense (SPAECE), a situação é preocupante: os resultados alcançados pelos alunos no período considerado revelam uma situação com *déficits* de aprendizagem tanto na área de Matemática quanto na de Língua Portuguesa. O primeiro foi criado em 1990 pelo MEC e o segundo dois anos depois pela SEDUC.

O governo do Ceará, por meio da SEDUC, instaurou como política educacional a avaliação do seu sistema educacional – dois anos após a criação do SAEB. Desde então, o SPAECE tem constituído o mecanismo avaliativo da política educacional no que se refere às demandas de rendimento escolar das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, atualmente 5^o e 9^o anos, e a 3^a série do ensino médio.

No escopo de ambos, o desempenho escolar é definido como os resultados obtidos pelos alunos de nível médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O desempenho escolar dos alunos da escola média cearense agrava-se a cada aplicação do teste seja na primeira ou na segunda modalidade avaliativa.

A fragilidade da REM também se nota no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Ao levar em consideração os dados relativos à evasão escolar, tem-se que a democrática porta de entrada no EM cearense está cada vez mais estreita. Dados da SEDUC relativos a 2006 informam que um entre cada quatro estudantes da rede estadual abandona o curso no

primeiro ano de estudos (25% de evasão). Se for somado o percentual de reprovações, o número de estudantes que não conseguem concluir o primeiro ano do EM chega a 37,9%. Em outras palavras, há um quadro aterrador para uma política que pregou, que o EM iria revolucionar a educação no estado.

Os resultados apresentados pelo SPAECE – sistema oficial de monitoramento do desempenho escolar – relativos ao ano de 2008 são reveladores. Segundo fontes da SEDUC, 80% dos estudantes do EM submetidos à avaliação tiveram rendimento crítico ou muito crítico⁵⁸. Os dados da avaliação de Matemática apresentam números ainda mais espantosos, uma vez que 85% dos estudantes não têm domínio sobre as quatro operações matemáticas e somente 2,5% atingiram o nível desejado.

Quanto à Língua Portuguesa, 80% dos alunos apenas leem frases curtas em ordem direta e são incapazes de desenvolver textos simples como um bilhete. Apenas 2,8 % atingiram o nível desejado na avaliação⁵⁹. A dimensão pedagógica da reforma, revelada na forma como se deu o processo de implementação da nova estrutura curricular, indica que o processo de ensino-aprendizagem do nível secundário saiu apenas não só pelo acelerado crescimento da demanda como pela inadequação entre o desenho curricular e

⁵⁸ Os níveis “muito crítico e crítico” situam o aluno em um dado estágio de desempenho cognitivo relacionado às competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Na primeira, os alunos estão em um nível “muito crítico” quando: “não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4^a e a 8^a séries”. Por sua vez, os alunos situam-se no “crítico”, quando: “Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples)”. Para a matemática, os alunos estão em nível “muito crítico” quando: “Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 3^a série do EM (Construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades de figuras geométricas planas e compreensão de outras funções)”. De outro lado, “crítico”, os alunos que: “Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto aquém do exigido para a 3^a série do EM (Construção, leitura e interpretação gráfica; uso de algumas propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais)”. Estas informações foram coletadas no site do INEP: www.inep.gov.br. Acessado em 03 de novembro de 2009 às 16h.

⁵⁹ O monitoramento relativo ao período aqui investigado, no que diz respeito à eficácia do desempenho escolar dos alunos do EM cearense nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi também realizado pelo SAEB. Conforme os dados, esse desempenho vem caindo ano a ano desde a implantação da REM. No caso da Língua Portuguesa, o desempenho escolar dos alunos mostra contínuos declives em 1999 e 2001, com uma singela melhoria em 2003, e novo declive em 2005. Quanto ao desempenho dos alunos na disciplina de Matemática, os resultados não diferem em nada daqueles da Língua Portuguesa.

a formação escolar dos professores que tiveram que aceitar tal medida sem preparação adequada.

4.3.4 Recursos didáticos

Segundo Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Vincula-se ao mundo da apreensão e da produção do conhecimento de forma intrínseca. É nesta acepção que abordo, alertando que a dimensão recursos didáticos é negligenciada na discussão sobre a efetividade da REM no cenário cearense. É importante compreender as características típicas do processo de ensino-aprendizagem de uma escola média e de como se dá a organização do trabalho escolar neste contexto.

O planejamento escolar assume vital importância não somente enquanto instrumento de prévio estabelecimento de alocação de gastos com esse ou aquele recurso didático, mas sim na fase de elaboração do PPP. A abordagem de tal dimensão implica compreender o modo como as escolas médias protagonizaram a elaboração de suas propostas pedagógicas com norte na concepção de Escola Jovem.

Tal concepção norteia o PEMCE, de forma que a tentativa de analisar a articulação entre estes três componentes constitui a preocupação central. Com relação à primeira, o que se tem são dois documentos, um do MEC, o outro da SEDUC⁶⁰. Este, mais uma vez, reproduz o que a SEMTEC, por meio do PROMED formulou.

Em se tratando da proposta de ambos os projetos, a ideia era dotar as escolas médias, tanto as que ofertavam este nível de ensino quanto as que compartilhavam com o nível fundamental de ambientes favoráveis de aprendizagem como acervo de livros específicos, equipamentos de informática e materiais de ciências naturais (CEARÁ, 2000).

⁶⁰ O primeiro é o documento de implantação do PROMED, lançado em 1998 pelo MEC, e o segundo é o delineamento do PEMCE (1999).

As escolas médias teriam condições de executar o seu PPP, segundo a SEDUC:

Considerando que o Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é de responsabilidade do Estado, necessário se faz que as escolas sejam dotadas de Padrões Básicos de Funcionamento – PB, garante-se aos alunos, professores e à comunidade em geral, usuária desse ambiente pedagógico, uma infra-estrutura mínima necessária a um processo de ensino-aprendizagem exitoso. (idem, p. 6).

Tratava-se de dotar tais escolas com os padrões básicos de funcionamento no contexto da “Escola Jovem”. Isto significa reafirmar que os recursos didáticos não estão isolados da proposta pedagógica da escola. Evidencia-se o maior problema no que toca essa situação, pois os recursos financeiros para a aquisição dos recursos didáticos são quase inexistentes. Ao menos, nos documentos analisados, a capacidade de investimento da SEDUC, nesta dimensão é ínfima. Em 2006, havia 538 escolas médias no Estado. Dessas, com exceção dos Liceus, a precariedade nesse campo era visível.

Retratando a realidade acima, das escolas em que foi realizada a pesquisa de campo, apenas os Liceus podiam ser caracterizados como Escolas Jovens do ponto de vista do PROMED e do PEMCE. As demais escolas onde funcionavam os dois níveis de ensino situavam-se de forma desorganizada quanto ao trabalho pedagógico. Para o professor Milfred Tinamo, da EEFM “V”:

A precarização é muito grande porque a escola é muito carente. Falta até mesmo papel ofício para xerocar as provas dos alunos. O projeto político pedagógico da escola é mais voltado para o EF que não exige maiores investimentos. Mesmo assim a gente faz o que pode. No final a maioria dos professores tem apenas como recurso: a voz e o quadro branco.

Em contrapartida, os técnicos da SEDUC/CREDE declaram que os esforços para incentivar a aquisição de recursos didáticos em geral demandam investimentos além das possibilidades estaduais:

O grande problema da escassez de recursos didáticos está na inexistência de verbas próprias do Estado para seu financiamento. A gente precisa fazer milagre. O PROMED foi muita promessa e pouca realidade. O Projeto Escola do Novo Milênio este nem se fala. Desde o início as escolas foram orientadas para procurarem parcerias. Mas nem todo mundo quer ser amigo da escola.

O quadro que pude observar nas escolas que visitei é preocupante, pois, mesmo nos Liceus, a precariedade expressa-se na capacidade de manter o funcionamento e a conservação dos equipamentos, vez que não há verba específica.

Em se tratando dos recursos pedagógicos que devem ser utilizados na rotina escolar, a maioria dos professores entrevistados afirmou que não havia material nos laboratórios, tampouco equipamentos apropriados para pesquisa e experiência, ausência de manutenção nos equipamentos: computadores e materiais de Informática quebrados; insuficiência de livros didáticos e acervo bibliográfico etc. Passam-se os anos, e a escola não vê a situação melhorar. Para Clíania Brota, isto denota que:

As instâncias centrais pensaram uma coisa e estão fazendo outra. Nunca a situação foi tão ruim. Eu trabalho nesta escola faz tempo. E só vejo piorar.

É ingênuo esperar que as políticas públicas nessa área não sofram modificações entre a fase de formulação e implantação e a de implementação, como ensinam Arretche (2001) e Silva (2001). Em verdade, não há ilusão quanto a isso, o problema a meu ver encontra-se no descumprimento da legislação e dos princípios democráticos norteadores das políticas de educação no Ceará.

Tenho observado, por meio desta pesquisa, que a elaboração, a formulação e a implantação de programas e projetos delineados nos planos de educação continuam sendo atividade exclusiva de especialistas que desenvolvem dados estatísticos e informações em seus gabinetes de trabalho.

Na fase de implementação, tomam a iniciativa democrática e convidam os diferentes segmentos escolares (direção e coordenação) a se envolverem na consecução das ações e estratégias planejadas. Não à toa, o sentimento dos professores e demais segmentos escolares com relação às instâncias centrais (SEDUC/CREDE) é de rejeição. Nesta pesquisa, pude constatar que não há confiança na capacidade dos profissionais, lotados nas instâncias centrais de decisão. A aversão aos técnicos, pela sua insensibilidade, e o descompromisso na definição das diretrizes e das prioridades no processo de implantação da política contribuíram para a fragilidade da REM.

As diversas limitações encontradas no campo da implementação denotam que a intenção oculta da política configurou-se em massificar a oferta do nível secundário. Nesse sentido, não havia mesmo necessidade de incentivar a participação concreta, pois esta pressupunha discussão e debate num momento difícil. Como diz Gaia Fortan (professora da Escola “P”): *Essa reforma é uma farsa. Só existiu para dá uma satisfação ao BM e aos investidores.* Sem atentar-se para as consequências sociais e educacionais, forçaram-se as mudanças, daí o crescente e *profundo mal estar dos docentes* que veem no dia a dia, cada vez mais distante, a tão preconizada melhoria da qualidade do EM.

4.3.5 Formação de professores

A vertente formação dos professores expressou-se através do “Programa de Formação Docente em Nível Superior (MAGISTER)”, inserido no componente PMQEBC (Doc. 21428BR) formulado em conjunto com os técnicos do BM. Essa dimensão foi estruturada em dois blocos. O primeiro foi a formação inicial materializada no MAGISTER, foco maior da política educacional, e o segundo, a formação continuada, que se configurou na oferta de cursos curtos de capacitação dos professores. Tais cursos eram ministrados pelos técnicos da SEDUC/CREDE, que capacitavam professores que, por sua vez atuavam nas escolas. Os impactos desses cursos até hoje nunca foram avaliados e o banco de dados a respeito deles é inexpressivo, a ponto de não permitir uma mínima incursão avaliativa acerca dos mesmos.

O MEC, por sua vez, lançou o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), em parceria com os Estados e os Municípios (BRASIL, 2000, p. 35), na modalidade de educação a distância. É um curso de nível médio, com habilitação para o magistério, cujo público-alvo são os professores dos Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste sem habilitação (terceiro ou quarto pedagógico).

O MAGISTER foi uma ação estratégica desenvolvida de forma interinstitucional envolvendo a própria SEDUC (promotora central), os

municípios, as quatro universidades públicas do Ceará – UFC, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Crato (URCA) e Universidade Vale do Acaraú (UVA) –, o CEE, a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECITECE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Associação dos Prefeitos Cearenses (APRECE), financiado pelo FUNDEF e pelo BM.

A Lei Nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 (FUNDEF), em consonância com a LDBEN Nº 93942/96 estabelece, no Art. 9º, § 1º, que os “novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação de professores leigos, porque estes passariam a integrar quadro em extinção a partir de cinco anos”. No § 2º, prescreve “aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”. Em concordância com o FUNDEF, o professor leigo é identificado como sendo o que está exercendo a profissão sem ser habilitado para o magistério. Por sua vez, a LDBEN cominou a cada município, supletivamente, ao Estado e à União a responsabilidade pela realização de programas para todos os professores em exercício. Pela norma, até 2006, só poderiam exercer o magistério professores habilitados em nível superior ou formados por capacitação em serviço.

O objetivo principal do MAGISTER é a formação e a capacitação de professores da rede pública (em serviço) com nível médio para atuarem nas séries finais do nível médio. É possível afirmar que foi construído em torno dessa problemática um mutirão educacional no sentido de retirar os professores cearenses da condição de não habilitados em que a maioria se encontrava. Um diagnóstico realizado pela SEDUC (1999) informava que o perfil de formação dos professores do Estado era composto por profissionais com pouca qualificação para o exercício da ação docente. Em torno dessa questão, gerou-se o consenso de que o baixo nível de qualificação dos professores

Não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, fundamentalmente, participem como cidadãos num mundo cada vez mais exi-gente em todos os aspectos. (BRASIL, 1999, p. 7).

Tenho chamado atenção, em outras partes deste texto, para a centralidade que tomou no Ceará a participação do BM no processo não apenas de financiar a educação, mas de difundir ideias pedagógicas e propostas de mudanças nas políticas. Seu papel ultrapassou os trâmites burocráticos dos acordos financeiros por meio do assessoramento e da consultoria nos diversos setores da SEDUC, em especial, os consultores determinavam e zelavam pelos interesses do BIRD.

O programa MAGISTER nasceu com a missão de reverter o quadro de despreparo dos professores da rede pública de ensino. Segundo a SEDUC, em certas localidades, a situação era difícil, com professores que tinham terminado apenas o EF lecionando no EM. Dados revelam que 35.000 professores (SEDUC, 2000) não tinham formação adequada. Em 1996, menos de 10% dos professores que lecionavam na rede média de ensino tinham formação adequada. Tomando o ano de 2006 como referência, este número subiu para mais de 80%. Pelos dados expostos a dimensão “formação de professores” da REM logrou êxito.

Não basta elogiar o aspecto quantitativo sem atentar para a qualidade dessa formação no sentido de melhorar o desempenho escolar dos alunos. Apesar de o MAGISTER ter sido desenvolvido pelas quatro Universidades públicas do Estado que já ofereciam cursos de Licenciaturas, o modelo curricular assumido foi diferente do que existia até então.

Ao invés dos tradicionais cursos por disciplinas, o MAGISTER optou por construir uma formação cujos princípios foram os estabelecidos pelas DCNEM e pelos PCNEM desde a sua estruturação. Foram oferecidos não cursos, mas formação por área segundo prescrevem os documentos já referidos, são elas: Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CEARÁ, 2000).

Uma exigência fundamental para os professores que cursavam o MAGISTER era que estivessem em sala de aula no exercício da função. Não foram liberados para cursar de forma integral o referido curso, o que, na opinião dos professores, não contribuiu para um maior aproveitamento:

O MAGISTER foi uma iniciativa governamental muito boa, mas tinha seus problemas. O primeiro e mais grave era a não liberação de nossas atividades de docência para que pudéssemos nos dedicar com maior interesse ao curso. A grande maioria dos professores fazia muito tempo tinha abandonado o 'banco escolar' e retornar não era fácil. (Prof. Pinho Leite da EEFM "A").

Diferente dos professores, os implementadores do MAGISTER entendiam que a formação em serviço era uma excelente oportunidade para capacitação em nível superior, visto que o docente-aluno poderia aliar os conhecimentos teóricos à sua prática em sala de aula, pois é notório que a qualidade do ensino ministrado por professores com carência de embasamento teórico é crítica (CEARÁ, 2000). O curso era inovador e organizado para atender uma situação problema: a formação de professores para o nível fundamental e médio.

As Universidades assumiram o compromisso da construção de um novo cenário para a educação no Ceará (CEARÁ, 2000). A proposta pedagógica foi construída com foco nas orientações propostas pelas DCNEM como já mencionado: a ideia era preparar o educador em habilidades e competências e fornecer-lhe a instrumentação pedagógica necessária para que pudesse preparar o educando para crescer e prosperar nas oportunidades que o mercado oferece (CEARÁ, 2000).

O ingresso nesses cursos ocorria através de Vestibular simplificado, tendo em vista o perfil do futuro cursista.

As condicionalidades impostas ao docente-aluno – ter formação de nível médio, não ter concluído curso de nível superior e ser docente em efetiva regência de classe – apontam para a tentativa de superação das carências típicas da realidade educacional cearense. Os argumentos para a implantação do MAGISTER estavam relacionados também com a problemática da produtividade e do investimento do ponto de vista do enfrentamento com as demandas do mundo competitivo.

Ao que tudo indica, o sistema de parcerias funcionou, e cada Instituição parece que cumpriu sua parte. Em linhas gerais, as dificuldades elencadas foram: a concentração das disciplinas, a irregularidade do curso, a restrita disponibilidade de recursos municipais, a dificuldade em trabalhar de forma

interdisciplinar, a dificuldade dos docentes-alunos de conciliar as atividades docentes com o curso.

O fato de grande parte dos alunos enfrentarem jornadas de trabalho estafantes, pois lecionavam em mais de uma escola, sinaliza para o acúmulo de tarefas e a redução de tempo para estudo. O aligeiramento do curso também foi notificado como negativo. Outro aspecto apontado como prejudicial pelos professores diz respeito à própria estrutura do MAGISTER, isto é, a formação por área, que acabava dispersando os conhecimentos sem foco em uma disciplina específica.

Os alunos também não tinham acesso a meios informativos e bens culturais. Apesar de constar no projeto o investimento em computadores e laboratórios bem como a organização de infraestrutura nos locais estratégicos do MAGISTER, isto não se concretizou a contento.

A SEDUC, promotora do programa, não conseguiu cumprir com as metas, como adquirir material didático e realizar o acompanhamento pedagógico dos docentes-alunos. Todavia, há uma avaliação positiva do programa por parte não somente das Instituições envolvidas, mas dos docentes-alunos, que esperavam com os conhecimentos apreendidos poder também melhorar a realidade da escola onde trabalham.

4.3.6 Financiamento

A escola média cearense se encontra em uma situação difícil quando se trata dessa dimensão, porque a REM durante muito tempo – pelo menos durante o período aqui investigado – ficou em crise, a depender do financiamento da escola de nível fundamental. Acabou impactando negativamente a primeira e a si própria, daí ser também geradora de desigualdade em seu interior.

Ela produz consideráveis distorções, que vão desde a dificuldade dos alunos e professores se adaptarem às novas demandas até a negação de sua existência, vez que, de fato, a escola, inchou mas não melhorou. Em outras

palavras, a escola de nível médio, é uma escola de massas, sem a sustentabilidade financeira necessária ao seu desenvolvimento.

Tal realidade é tanto mais visível quanto mais se adentra a Instituição (SEDUC) em direção aos dados que possibilitem a compreensão do problema. Foi o momento mais complicado da pesquisa, pois, inexistiam informações qualitativamente reveladoras. Por isso, neste momento, emerge a própria discussão acerca dessa situação incompreensível no contexto de um Estado burocrático eficiente e eficaz como queria o grupo das mudanças. A falta de dados adequados sobre o ensino secundário, no que toca ao seu financiamento, implica que este não tem fonte de recursos própria para sua manutenção. Sendo assim, representa no financiamento público, um apêndice: sem verbas para o desenvolvimento de suas propostas.

A pouca sustentabilidade que teve deve-se à adesão involuntária do fundamental obrigatório e ao fato de que os principais implicados não conseguiram posicionar-se como grupo social orgânico em oposição à REM. Dois mecanismos de financiamento favoreceram a reforma: o PDE/FUNDESCOLA e o FUNDEF, como atestam os dados trabalhados ao longo deste estudo.

O fato do nível secundário se ver às voltas com a ausência de financiamento comprometeu sua efetividade. Conforme evidências empíricas, o ensino secundário enfrenta dificuldades ao nível da infraestrutura e de pessoal. Isto significa que essa questão deve ser recolocada na agenda das políticas públicas de educação, tendo em vista que o financiamento e o orçamento da educação colocam-se no centro das discussões, no quadro das mudanças e das relações entre Estado e instituições educacionais, tornando-se reveladores das prioridades que o capital induziu ao Estado na implementação de políticas e programas sociais.

O financiamento da educação pública não foi resolvido, mesmo com a vinculação de recursos legalmente instituídos, por razões que permeiam o longo período histórico de abandono e de não reconhecimento da educação como direito social acessível a todos os cidadãos e devido ao tamanho da carga burocrática instituída para a garantia de sua aplicação.

Desde a promulgação da LDBEN, o EM passou a ser incluído como etapa final da educação básica, no entanto, diante das carências e condições materiais e humanas para o funcionamento deste nível de ensino, corre-se o risco de desmantelá-lo por dentro, pois a massificação constatada reitera que as forças estatais optaram pela quantidade em detrimento da qualidade. A qualidade foi restringida ao cenário em que o nível fundamental já vinha se mantendo. Esta expansão, num jeito mais simples de dizer, é como se o sistema tivesse só 'colocado mais água no feijão'.

A inauguração do novo milênio não vislumbrou por si o alcance do direito de universalização com qualidade do EM. Os maiores desafios para a concretização desse direito estão circunscritos no campo do financiamento público. O direito à escola de qualidade, para os que, em razão do modelo de desenvolvimento, dele foram excluídos, possui um custo de difícil cálculo e cobertura financeira.

A soma suficiente de recursos para a oferta de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com qualidade, figura como um dos principais desafios dos dias atuais. Significa ir além da visão de mercado, ainda hegemônica na educação, que determina as prioridades educacionais à ótica econômica, distanciando-se da construção de um padrão de qualidade, segundo as reais necessidades da educação e da sociedade brasileira. A vinculação de recursos no EF, tronco mantenedor da educação básica, por um longo tempo, dificultou uma desagregação das despesas financeiras, por nível e modalidade de ensino, sobretudo, quando abrigados num mesmo estabelecimento.

A partir da intensificação do processo de municipalização, com o repasse das matrículas das quatro primeiras séries do ensino fundamental para a rede municipal, no caso específico do Ceará, por meio da SEDUC, verificou-se um atrelamento do EM às últimas séries do EF, na totalidade das ações desenvolvidas. Obter informações precisas ou aproximadas sobre o financiamento do ensino secundário da rede estadual só foi possível a partir de 2000, após várias tentativas de simulações e cruzamentos de dados informatizados.

As informações coletadas apontam que quatro fontes foram responsáveis pela manutenção e desenvolvimento das ações pretendidas para a reforma deste nível de ensino: recursos ordinários do Tesouro Estadual e Salário-Educação; recursos oriundos do Governo Federal (PROMED/Alvorada); recursos resultantes do Acordo de Empréstimo com o BIRD (PENN) e, de forma inadequada, recursos oriundos do FUNDEF.

Uma rápida passagem por estas fontes e programas, tanto de origem federal quanto estadual, permitirá uma contextualização das dificuldades e da problemática que persiste em relação à expansão e à manutenção do atendimento à demanda escolar deste nível de ensino. Com relação aos recursos do Tesouro Estadual, tem-se que foram aplicados no período de 2000 a 2006, com os serviços de manutenção e desenvolvimento do EM, algo em torno de R\$ 112.187.276,00.

Tal montante custeou as ações referentes ao pagamento de professores temporários, água, luz, telefone, segurança e vigilância, eventos, estágios, aquisição de material didático, material de consumo, veículos, construção, reforma e ampliação de unidades escolares e locação de veículos. Em 2006, o governo fez um significativo investimento no EM, mais que dobrando os recursos em relação ao ano anterior. Estes recursos também foram contabilizados como contrapartida dos empréstimos com os organismos internacionais, ou seja, agências financiadoras do ensino médio/educação básica. No quadro três, percebe-se que houve, de fato, um incremento dos recursos aplicados com despesas gerais e, no quadro seguinte, com despesas de pessoal.

Quadro 02 – Tesouro Estadual – Recursos aplicados/Despesas Gerais

Ano	Valor
2000	28.232.174,00
2004	10.623.532,00
2005	30.441.827,00
2006	42.889.744,00
Total Geral	112.187.276,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Quadro 03 – Tesouro Estadual – Recursos aplicados /Pessoal

Ano	Valor
2000	12.586.432,00
2001	12.538.994,00
2002	17.786.304,00
2003	12.958.150,00
2004	17.540,00
2005	169.495,00
2006	118.777,00
Total Geral	56.175.776,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

O salário-educação é outra fonte adicional de recursos destinada ao ensino fundamental público, de acordo com a Lei 10.832 de 29/12/2003. Corresponde ao percentual de 2,5% incidente sobre a folha de pagamento das empresas, cujas parcelas mensais são arrecadadas pelo FNDE/MEC ou pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). De posse do recurso, o FNDE faz a distribuição da seguinte forma: 90% em cotas federal (1/3) e estadual/municipal (2/3). Os 10% restantes são utilizados pelo fundo em programas, projetos e ações voltados à universalização da educação básica, como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).

A Medida Provisória 339/2006, ao criar o FUNDEB, concernia também ao salário-educação, expandindo os gastos para o ensino básico, educação especial e educação de jovens e adultos. Contudo, quando a medida provisória foi convertida na Lei 11.494 de junho/2007, não tratou mais do salário-educação. Isso permite compreender que, até 2006, o Estado só deveria aplicar esses recursos em despesas com o nível fundamental, exceção à folha de pagamento. Mas o quadro apresentado pela SEDUC sinaliza outra realidade.

Quadro 04 – Salário Educação – Recursos aplicados/Despesas Gerais

Ano	Valor
2002	350.118,00
2004	23.618.905,00
2005	9.656.596,00
2006	47.666.414,00

Total Geral	81.292.034,00
--------------------	----------------------

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Quadro 05 – Salário Educação – Recursos aplicados /Pessoal

Ano	Valor
2001	29.262.950,00
2002	52.813.235,00
2003	19.431.207,00
2004	20.791,00
Total Geral	101.528.185,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

O PROMED/Alvorada surgiu da necessidade de promover ações destinadas ao financiamento das políticas de melhoria do atendimento e de expansão de vagas para o EM nos sistemas públicos estaduais e do Distrito Federal, e de assegurar a implementação das ações previstas nos Projetos de Investimento previamente aprovados e das políticas e programas nacionais do EM.

Seu objetivo é apoiar a promoção da reforma e a expansão do EM, melhorando sua qualidade e grau de cobertura, alcançando, com isso, maior equidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País. A equidade, a eficiência e a efetividade do EM também estão na pauta deste programa, ao assegurar cobertura desse nível de escolaridade, em particular, aos jovens em idade escolar, bem como reduzir os índices de repetência e de evasão e aumentar o grau de aprendizagem.

Os recursos previstos para o PROMED ou Projeto Escola Jovem foram orçados em US\$ 1 bilhão, correspondendo ao financiado por empréstimo do BID na ordem de (US\$ 500 milhões), somado a uma contrapartida nacional equivalente a US\$ 50 milhões do Tesouro Nacional e US\$ 450 milhões das Unidades Federativas, participantes do convênio com o MEC.

A concretização dos convênios do PROMED com os estados é materializada por meio do Projeto Alvorada, criado em 2000, numa ação coordenada de vários ministérios e órgãos públicos federais, utilizando recursos exclusivos do Tesouro Nacional, com a missão de reforçar e

intensificar o gerenciamento de ações destinadas à redução das desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida da população dos estados com Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5. Foram beneficiados os estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins.

O projeto previu investimentos em construção, reforma e ampliação de escolas, aquisição de equipamentos, mobiliários e material didático, além da capacitação de docentes, cujas metas compreendem o atendimento a 1,5 milhão de alunos de escolas públicas dos estados participantes.

O Ceará foi contemplado com R\$ 313.200.000,00 por este Programa para o desenvolvimento de ações ligadas à expansão e à melhoria da rede física das escolas de EM e a dotação de padrões básicos de funcionamento para as referidas unidades.

O quadro abaixo demonstra o quantitativo de recursos deste projeto, investido pela SEDUC, no período de 2002 a 2006, evidenciando um baixo desempenho na aplicação dos recursos previstos.

Quadro 06 - Recursos PROMED/Alvorada

Ano	Valor Executado
2002	157.577,00
2003	9.490.476,00
2004	27.401.737,00
2005	30.772.262,00
2006	24.702.522,00
Total Geral	92.524.575,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

O quadro a seguir, referente a um período maior de execução, fornecido pela coordenação atual do referido Programa, demonstra sua aplicação em diversas ações e uma estimativa de que, mesmo em 2009, só foi possível aplicar em média 50% dos recursos.

Quadro 07 - Investimento no Ensino Médio no período 2001-2009

Nº	Ações Desenvolvidas	Valores: R\$
01	Construção de escolas de Ensino Médio padrão Liceu	19.889.255,00
02	Construção de quadras cobertas	7.154.683,00
03	Construção de ilhas digitais	114.850,00
04	Reforma e pequenos serviços	19.030.123,00
05	Aquisição de Laboratórios de Informática	25.343.235,00
06	Aquisição de Laboratórios de Ciências	12.200.416,00
07	Aquisição de Acervo Bibliográfico	8.647.087,00
08	Aquisição de equipamentos e mobiliários	12.040.883,00
09	Aquisição de veículos destinados aos transporte de alunos	26.912.315,00
10	Aquisição de módulos de aprendizagem	6.381.031,00
11	Aquisição de material didático	10.975.485,00
12	Serviços de transporte escolar para alunos do Ensino Médio	476.470,00
13	Apoio a projetos curriculares e desenvolvimento do Festival de Talentos	1.273.536,00
14	Capacitação de professores	11.956.548,00
	Total	162.395.923,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Isto demonstra a morosidade na concretização dos padrões da escola média de qualidade.

O Projeto Escola do Novo Milênio (PENM) incorporou modelos e instrumentos planejados no âmbito de outros programas de educação, patrocinados pelo Governo Federal e implementados graças às experiências realizadas com êxito pelo Projeto de Educação Básica do Nordeste (Projeto Nordeste).

O PENM tem como objetivo promover melhorias na qualidade, maior eficiência e igualdade na prestação de serviços educacionais. Para o cumprimento deste último objetivo, foram planejados investimentos na educação pré-escolar, no fundamental e no ensino médio, nos municípios mais pobres do Estado.

Aos programas já vigentes foram adicionados instrumentos novos, entre os quais se destaca o Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal

(PRODEM), com ações nos municípios mais pobres, visando ao fortalecimento da gestão escolar e da autossustentabilidade das redes municipais de ensino.

Os desafios colocados não apenas pelo PENM, mas por toda a política educacional do estado do Ceará, permitiram a convergência de esforços com o BIRD e suas diretrizes de desenvolvimento, direcionadas à promoção do crescimento sustentável de longo prazo, e consequente alívio da pobreza, com a redução das desigualdades na distribuição de renda.

O PENM veio a ser financiado pelo BIRD através de um acordo de empréstimo N°4591-BR, diretamente com o Governo do Estado, assinado em agosto de 2001. O valor inicial do projeto foi de US\$ 150 milhões, sendo US\$ 90 milhões do BIRD e o restante relativo à contrapartida do Estado. As exigências impostas pelo Banco, no cumprimento das metas acordadas inicialmente, demandaram um relativo tempo da máquina estatal para sua operacionalização.

A segurança do orçamento com as contrapartidas, os processos licitatórios, o arranjo institucional para o monitoramento das metas físicas e financeiras, dentre outros fatores jurídicos, foram responsáveis por mais de um ano de negociação. Por outro lado, em 2002, o Governo entra em período eleitoral, não tendo condições efetivas de acelerar os acertos internos e externos dos órgãos que envolviam os pactuantes do Acordo.

O novo governo decidiu fazer ajustes ao referido Acordo, no sentido de adequá-lo às novas diretrizes políticas traçadas para a educação. Este acordo foi alterado por meio de três termos aditivos: em dezembro de 2003, em abril de 2005 e, por fim, em abril de 2007.

As mudanças consistiram em: redução do valor total do empréstimo para US\$ 112,5 milhões (foram mantidos os US\$ 90 correspondentes ao financiamento do BIRD e foi alterada a contrapartida do estado); prorrogação do prazo de vigência para junho de 2007 no segundo aditivo; e para junho de 2008, no terceiro aditivo.

Os registros da avaliação deste Acordo revelaram as dificuldades de adaptação às regras estabelecidas pelo BIRD, em relação aos convênios, contratações, licitações etc..

O Programa demorou muito para começar a ser executado, em torno de dois anos e esse retardamento na execução fez com que o projeto recebesse uma avaliação negativa do Banco, com necessidade de readequação de metas através dos termos aditivos.

Mais uma vez, verifica-se a baixa aplicação dos recursos no EM, desta vez, com o agravante de que o Acordo foi mantido com o próprio Estado, pondo claramente às vistas os dilemas da contrapartida e os consequentes prejuízos com a correção monetária que se estabeleceu ao longo do processo de sua implementação.

Quadro 08 - Recursos PENN/BIRD

Ano	Valor
2004	6.851.286,00
2005	9.490.476,00
2006	27.401.737,00
Total Geral	43.743.500,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Os recursos do FUNDEF aparecem, nas pesquisas realizadas, corroborando a velha tese de que o EM caminhou sob a tutela do ensino fundamental. Os quadros abaixo são demonstrativos do montante de recursos deslocados para suprir as necessidades do EM, no que diz respeito às despesas diversas e ao pagamento de pessoal.

Quadro 09 - FUNDEF Recursos aplicados/Despesas Gerais

Ano	Valor
2001	31.272.091,00
2002	46.818,00
2003	30.247.939,00
2004	15.189.545,00
2005	5.719.652,00
2006	21.215.546,00
Total Geral	103.691.593,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Quadro 10 - FUNDEF – Recursos aplicados/Pessoal

Ano	Valor
2001	123.717.570,00
2002	66.186.017,00
2003	13.168.200,00
2004	102.606.353,00
2005	102.225.087,00
2006	121.504.263,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Um quadro síntese sobre os recursos aplicados pelo Estado no EM, por fonte, entre 2002 e 2006, referenda que o Tesouro investiu apenas 25,88% do valor global das despesas no referido período, com a manutenção e o desenvolvimento do ensino e das escolas estaduais. As demais fontes foram responsáveis por 75,12% de tudo o que se aplicou na reforma do EM no Ceará com despesas dessa natureza.

Quadro 11 - Comparativo das despesas gerais do EM por fonte

Ano	Fonte	Total	%
2000 – 2004 a 2006	Tesouro Estadual	112.187.276,00	25,88
2002 – 2004 a 2006	Salário Educação	81.292.034,00	18,76
2004 – 2006	BIRD/PENN	43.743.500,00	10,09
2002 – 2006	PROMED/Alvorada	92.524.575,00	21,35
2000 – 2006	FUNDEF	103.691.593,00	23,92
Valor Total		433.438.949,00	100,00

Fonte: SIC/SIGE/SEDUC (2006).

O quadro a seguir aparenta ser o mais delicado de todos, por se tratar do componente que responde pela remuneração dos professores.

O FUNDEF, desta vez, entra com 77,04% dos valores pagos entre 2002 e 2006. O tesouro, com o inexpressivo percentual de 8,17%, só vem demonstrar a fragilidade do Estado para financiar como previsto à REM.

Quadro 12 - Comparativo dos gastos com pessoal efetivo do EM por fonte

Ano	Fonte	Total	%
2000 – 2006	Tesouro Estadual	56.175.776,00	8,17
2001 – 2004	Salário Educação	101.528.185,00	14,77
2000 – 2006	FUNDEF	529.407.492,00	77,04
Valor Total		687.111.453,00	100

SIC/SIGE/SEDUC (2006).

Deste cenário, depreende-se a situação em que se encontra o magistério, em termos de valorização e de reconhecimento social de sua profissão. Este uso do FUNDEF, com certeza, leva à constatação de que é quase inevitável os entraves institucionais interpostos na melhoria salarial, na garantia de direitos e na ascensão funcional.

A redução dos recursos financeiros aplicados no EM está comprometendo o desenvolvimento das instituições escolares, diminuindo a capacidade que elas possuem de intervenção na realidade do Estado, tornando-as obsoletas frente às inovações tecnológicas e mostrando que existe uma despreocupação dos governantes, tanto do poder executivo quanto do poder legislativo, com relação a instituições que são fundamentais para a melhoria dos indicadores sociais no Ceará.

A sustentabilidade financeira da REM, desde o primeiro momento, esteve comprometida, e os implementadores locais sabiam disto. Em documento interno, lançado quase ao mesmo tempo da reforma, eles informam que:

São clássicas as dificuldades de financiamento para este nível de ensino [ensino médio]. Os recursos próprios do Estado, somados àqueles que se possam captar através de organismos internacionais, como o BID, BIRD, etc., são ainda insuficientes, além de onerosos, para a reforma e expansão do Ensino Médio. (CEARÁ, 1999, p.81).

A reforma e a forma como foi conduzida constituíram o entrave de sua consecução exitosa. As escolas abarrotadas de alunos, sem condições de funcionamento, com professores insatisfeitos (mal remunerados e resistentes às modificações estruturais) viam-se às voltas para resolver dos mais simples aos mais complexos problemas sem, no entanto, encontrarem saídas.

A verba do FUNDEF foi utilizada para custear desde despesas com pessoas até a manutenção diária. Os empréstimos impuseram uma série de entraves, ao invés de ajudarem. Os problemas só se acumularam. Mesmo nos Liceus, a realidade não se compôs tão diferente. As parcerias deram a tônica do desenvolvimento da escola média, mas as empresas e as Organizações não governamentais se afastaram (é difícil ser amigo da escola em tempos de capitalismo rentista).

O quadro que se impõe é o seguinte: tanto a gestão quanto o financiamento do nível médio de escolarização precisam ser redimensionados. As informações coletadas desvendam que o nível médio cresceu e recebeu novos grupos sociais antes marginalizados da cultura educacional, porque estavam inseridos de forma desigual na formação social capitalista. São grupos heterogêneos e que precisam de atendimento específico a despeito da forma como chegaram a esse nível de ensino.

O diferencial do nível secundário de educação é que, hoje, abrange a classe-que-vive-do-trabalho, seja qual for a condição em que se encontra, precarizada, subempregada ou não.

O nível médio cearense abraça uma população que não é mais de elite, pois esta se encontra nas escolas particulares apartadas do resto da população, que sofre as agruras do sistema econômico neoliberal. Por isso mesmo é que necessita ser revisto não só o modo como a reforma foi implementada, mas ela em si, visto que não é mais possível que se mantenha aninhada ao nível fundamental e com profunda dependência no que toca à gestão, aos recursos humanos, às instalações e aos equipamentos. É necessário ainda por um fim a esse tipo de financiamento, que de resto não é financiamento, é subvinculação de recursos da escolaridade fundamental.

Gomes (1998), ao realizar estudos sobre a realidade do EM cearense (a pedido da UNESCO), constatou que a “[...] reforma do ensino médio não sobreviveria sem o apoio do ensino fundamental [...]” (idem, p. 18). Tal conclusão permanece válida a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa: o EM cearense está vulnerabilizado desde a concepção até a operacionalização no chão da sala de aula.

O orçamento e os gastos realizados com esse nível de escolaridade constituem-se em uma verdadeira caixa-preta, que nem mesmo os técnicos se interessam em abrir e em muito menos deixar que outrem o faça. Até porque já não há sobras dos recursos do EF, de forma que o EM encontra cada vez mais dificuldades para reencontrar seu caminho. Não se trata apenas da “[...] história do patinho feio recontada [...]” (GOMES, 2000).

5 CONCLUSÃO

“Concluir é fechar um círculo” (BAUDELAIRE, 2001, p. 76), cujo ponto de partida deve ser devolvido ao seu início. Neste sentido, o presente estudo de avaliação das dimensões da nova política para o nível médio demonstra que esta foi imputada como necessária pelos empresários, mídia, governo, intelectuais, analistas simbólicos e demais grupos sociais importantes no contexto da criação das agendas das políticas públicas de educação.

A política “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida” foi implantada e considerada essencial para a inserção do país no novo regime de acumulação do capital. Para os formuladores e implantadores da reforma, em nível central e local, a nova política de nível médio não era só necessária, era um imperativo do processo de reestruturação produtiva do trabalho e, como tal, deveria dar respostas imediatas a esta questão.

O caráter dinâmico e dialético da realidade comprova que os temas geradores (princípios educativos) da nova política são a flexibilidade e a empregabilidade, regidas pela lógica do mercado de trabalho contemporâneo. Assim, foi uma das respostas consensuadas para uma crise que se insere no reordenamento das relações de produção no marco da reforma do Estado brasileiro. Traduz uma ideologia que hipervaloriza os valores do mercado na formação do ser humano.

Tal reforma encerra um paradoxo: completa um projeto de dominação, o projeto hegemônico das classes dominantes, numa concepção contraditoriamente emancipatória, obscurecendo o fato de que, na formação socioeconômica capitalista, os antagonismos de classe não se diluem com o avanço tecnológico e científico.

Por considerar que essa realidade não foi modificada, é válido afirmar que o mundo contemporâneo é a expressão histórica das diversas lutas entre as classes antagônicas.

Tais lutas, que não aparecem nas análises técnicas que tratam das políticas públicas de educação, tomaram diferentes configurações históricas

desde os primeiros embates ideológicos nos países de capitalismo avançado até a deflagração da revolução socialista russa, passando pelas variadas formas de enfrentamento da questão social pelo Estado burguês. Não se pode negar os esforços envidados nesse sentido, tampouco desqualificar os interesses em jogo ou a ação dos diferentes sujeitos políticos.

Apesar dos gestores destacarem a participação dos diferentes segmentos escolares no processo de formulação da política, isto não se concretizou. Essa se limitou às entidades criadas a partir da década de 1980 no Brasil, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a UNDIME e outras de caráter acadêmico, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e as instituições do sistema S voltadas à questão da educação.

Os técnicos do MEC pensaram como principal estratégia de implantação da reforma a sua negociação inicial com alguns estados da Federação como São Paulo e Ceará para a expansão e melhoria do ensino médio a partir do PROMED.

A justificativa era a de que o futuro de milhões e milhões de brasileiros jovens estava atrasado devido ao antigo sistema de EM, qual seja, o ensino clássico considerado descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações; vazio e destituído de valor real para o admirável mundo novo dos meios de comunicação e das tecnologias e da crise estrutural do emprego.

A dinâmica reformista do nível secundário no Brasil caracterizou-se como uma política educacional pactuada de forma diretiva e vertical em dois espaços: no transnacional com o aval dos organismos multilaterais; a partir da participação do MEC nos eventos de caráter internacional, nas Conferências de Jomtien e de Dacar, de forma que assumiu as diretrizes aí pactuadas e nos encontros nacionais com os secretários de educação dos estados convidados para comporem a experiência-piloto.

A municipalização do nível fundamental, realizada principalmente por meio do FUNDEF, foi exitosa e, como consequência imediata, pressionou a

revolução do EM. O Estado Nacional, ao se afastar da responsabilidade pelos dois níveis escolares iniciantes da vida educacional dos brasileiros, o fez com base no reordenamento das funções do poder público. Sendo assim, o planejamento central previa os impactos futuros.

É falso afirmar que não existiam intenções claras do governo com relação ao novo ciclo de educação média. Prova disto é a ênfase no planejamento estratégico situacional, que passou a fazer parte obrigatória da malha organizativa do sistema de ensino em todas as esferas governamentais. É importante enfatizar que esse tipo de planejamento conforma-se às exigências do processo de descentralização da política instaurada no período.

A questão que se impôs (desde o início) não foi tanto se a reforma era ou não necessária. Nisto já havia consenso. O problema foi o como fazer no cenário de retraimento do Estado com relação à formulação, implantação e manutenção das políticas sociais. Então, ganha importância a atuação dos planejadores, porque ficaram com a responsabilidade de buscar a reforma viável e não a real. A primeira é fruto de interesses acordados no interior de estruturas sociais desiguais e busca se manter e se legitimar perante os diferentes sujeitos políticos; enquanto a segunda só é possível em uma perspectiva revolucionária, logo, trata-se de uma práxis política transformadora.

A reforma viável foi centralizadora em todas as fases. Cada Unidade Federativa, ao pôr em prática a sua reforma do ensino, nada mais fazia senão seguir uma orientação que condizia com as prescrições centrais.

Pela primeira vez, é possível visualizar um só sistema nacional verticalizante (e com abrangente controle estatal) de educação para todos. Nem mesmo Vargas (1934) e os militares (1971) ousaram tanto. Tal iniciativa só tem paralelo com a reforma Pombalina (importante marco na Historiografia da Educação Brasileira), que culminou com a expulsão dos jesuítas, de modo a extrair-lhes o domínio teórico e prático da educação.

Naquele tempo, o inimigo eram os jesuítas; nesse, as ideias.

O arcabouço ideológico revolucionário das teorias políticas e educacionais de linhagem marxista, que defendiam a concepção de uma

educação emancipatória preocupada com a participação política das classes populares – que não se arrefeceu mesmo com o Golpe Militar de 1964 – inviabilizava a hegemonia ideológica da pedagogia das habilidades e das competências, no contexto da doutrina neoliberal, em que o crescimento econômico é desigual e concentrado. Tal hegemonia neoliberal, tanto em nível local quanto internacional agravou a situação de pobreza e o quadro de exclusão da maioria da população.

Os fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos da REM, tais quais se expressam nos principais documentos normativos revelam que há um determinismo tecnológico no que toca à perspectiva da função social do conhecimento, de forma que subordina o sistema educacional às forças político-econômicas predominantes.

Essa submissão se materializa por meio do novo currículo que define os conteúdos e habilidades a serem ensinados pelas diferentes unidades escolares com base nos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia. Esta concepção pode ser potencialmente emancipatória, é verdade, mas, os dados da pesquisa revelam que esse discurso configura-se inviável, pois, na trajetória de implementação da reforma, as escolas são consideradas como espaços de operacionalização – onde se faz a política na prática – e não de discussão, formulação e deliberação.

A divisão do currículo da escola média em três áreas do saber (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias) atesta que o conceito de polivalência se incorporou ao novo currículo. Ideologicamente, essas áreas só têm razão de ser caso desenvolvam o paradigma da tecnologia aliada às competências e às habilidades.

Nesse contexto, deslocou-se a construção e a produção do conhecimento para a aquisição do componente tecnológico a serviço da capacidade criativa do futuro trabalhador, em prol do mercado de trabalho flexível e livre.

A perspectiva crítica do conhecimento é substituída pela racionalidade instrumental subjacente à proposta curricular. Nesta, o princípio educativo é a pedagogia da empregabilidade, que, através das habilidades e das competências, busca adaptar o jovem para um real incerto no contexto do processo de produção flexível.

No caso específico do Ceará, a política do EM fragilizou-se, porque não garantiu a participação da comunidade escolar tampouco preparou os professores para as novas mudanças.

O discurso oficial dos gestores e técnicos lotados nas duas instâncias centrais de decisão, a SEDUC e os CREDE's, divulgou que a reforma foi amplamente discutida, todavia, isto não condiz com os resultados desta pesquisa: professores, funcionários, alunos e direção dos estabelecimentos de ensino não foram convocados para discutir a necessidade real ou não da reforma.

Nem mesmo os sindicatos legalmente constituídos (e vulnerabilizados pela crise) foram provocados no sentido de opinarem sobre as modificações que estavam a caminho.

Esses segmentos, de maneira especial os alunos e os funcionários, sentem-se alijados do processo, de modo que desconhecem a concepção, os fundamentos e a lógica interna da política. Os professores até foram informados da sua implantação, mas guardam críticas à forma como se deu: verticalizada e autoritária.

As direções das escolas, de outro lado, viram-se empurradas a aceitá-la, menos por nela acreditarem e mais pela exigência política do cargo. De modo que a operacionalizaram com os poucos recursos existentes. Em suma: o papel dos diretores resumiu-se em convencer os demais segmentos escolares, principalmente os professores (de onde vinha a resistência) no sentido de adaptarem-se ao novo currículo expresso pelas DCNEM e pelos PCNEM.

A nova organização curricular desrespeitou a formação inicial dos professores, que era por campo disciplinar e não por área de saber. Muitos não se interessaram pelos componentes curriculares prescritos nos PCNEM e

continuaram a trabalhar pedagogicamente da forma como sempre faziam, ou seja, por conteúdos.

Existem lacunas quase que intransponíveis entre o saber dos docentes e a nova demanda da REM, os alunos anunciam isto em suas falas. Mas essa problemática é menos de formação e mais de desvalorização do conhecimento docente no contexto da reforma implementada. Nesta, a própria ação docente é uma competência e como tal deve ser desenvolvida. Desloca-se, a partir daqui, a centralidade da categoria trabalho no campo da educação.

Não é possível pensar a ação docente na escola pública de nível médio sem fazer a articulação com a dinâmica social neoliberal, uma vez que a precarização do trabalho do professor é uma realidade que aponta para a vacuidade das ideias, da seleção dos conteúdos, da liberdade metodológica e, mais que isso: da autonomia docente.

O processo de descentralização e de democratização não impediu o alijamento da comunidade escolar e complicou a adesão dos diferentes segmentos escolares à reforma. Porém, isto é apenas uma ponta do *iceberg*; a reforma não foi consenso no interior da escola como se divulgou, mas os conflitos, as dissimulações e as omissões permearam o discurso interno e recompõem a significação da iniciativa oficial.

Regidos pelo propósito imediato de expandir a rede escolar secundária no estado, os implementadores da reforma não criaram condições reais de envolvimento dos principais implicados, que teriam, a partir de então, suas rotinas, demandas e atribuições profissionais modificadas.

A nova política foi implementada pelos técnicos da SEDUC e demais instâncias de ação estatal, de modo que as escolas dantes de nível fundamental foram levadas a oferecer nível secundário, sob pena de ter suas portas fechadas. Em 1998, mais da metade do nível fundamental tinha sido municipalizada. O medo tomou conta de muitos professores que, de uma hora para outra, tinham que dar conta de outro nível de ensino sem a qualificação necessária para tanto.

A reforma foi implementada em um momento histórico *sui generis* para o estado cearense de consolidação do projeto hegemônico da classe burguesa. Neste sentido, acelerou o processo econômico e social de interdependência assimétrica no contexto da mundialização do capital. Isto só foi possível graças ao domínio do grupo das mudanças no cenário político.

O Estado queria 'vender uma imagem lá fora' de moderno em contrapartida ao secular atraso social que sempre o acompanhou. Com isso, a reforma configurou-se como programa de governo e veio respaldada nos resultados exitosos da universalização do nível fundamental.

A principal face da reforma do nível secundário no estado foi a explosão das matrículas, caracterizando uma massificação. O aumento exponencial das matrículas se deu em proporção superior à capacidade de atendimento adequado, de investimento em equipamentos e prédios bem como de recursos humanos necessários.

A aplicação de recursos com esse nível de ensino foi mínima. Com efeito, a pesquisa elucida que a sustentabilidade financeira do nível médio se deve aos recursos provenientes do fundamental, o que denota uma distorção e ao mesmo tempo explica a má qualidade desse nível de ensino.

Outra problemática é a gestão democrática implantada em 1995, que deixou a escola praticamente na responsabilidade do núcleo gestor, principalmente da direção, que, comprometida com seus eleitores, se viu premida a buscar parcerias com empresários e organizações não governamentais no sentido de manter as escolas funcionando.

Após mais de dez anos de estratégias educacionais caracterizadas pela democratização, descentralização e autonomia outorgadas em documentos, porém não concretizadas na prática, a escola média cearense está sem identidade. Essas palavras como que se despolitizaram no chão da escola. Os organismos colegiados não exercem sua atividade democrática, e as escolas, governo a governo, são surpreendidas com novos pacotes que prometem a melhoria do ensino.

É possível apontar aqui uma contradição, pois, de um lado, temos a possibilidade real de se efetivar uma dada autonomia, ampliando a capacidade de independência das escolas; de outro, no contexto da democratização do ensino, o Estado vai se afastando de seus encargos históricos e, por meio da descentralização administrativa, pauta suas ações no aumento das competências e atribuições da gestão escolar.

A versão cearense da reforma do nível médio aumentou os problemas da escola pública, principalmente na vertente curricular, porque desorganizou a antiga matriz e não ofereceu elementos de apropriação da nova pelos professores que, esgotados com a sobrecarga horária de aulas e desanimados com as poucas oportunidades de capacitação, desistiram de sua utilização em sala de aula. Acrescente-se a isso a escassez de material didático pedagógico. Às restrições já existentes somaram-se outras que precarizaram mais ainda as condições de trabalho dos professores e gestores.

De forma frágil, a rede escolar de EM no Ceará foi montada e desenvolvida precariamente. Vou mais além: há uma sensação de que se saiu da rota inicial traçada, ou seja, perdeu-se o caminho. Mas, “Se perdemos o caminho, temos de procurá-lo” (TOLSTÓI, 2009, p. 32); pelo menos é o que indicam os resultados aqui revelados.

A resposta que os principais sujeitos educacionais dão às problemáticas é, em si, conflitante. As resistências expostas possuem dois sentidos. De um lado, o exercício da autonomia relativa, expressa no espaço físico da sala de aula no momento mesmo em que o professor, cerne do processo de ensino-aprendizagem, está a fazer sua aula. Nesse momento, que é só dele, experimenta sua independência e ressignifica as principais diretrizes oficiais presentes nas DCNEM ou nos PCNEM. De outro, a passividade dos estudantes, que não conseguem participar das atividades escolares não limitadas à sala de aula.

Apesar de compreenderem a importância da escola média na construção de uma subjetividade diferenciada no interior da realidade em que vivem, muitos alunos destacam a escola como instituição que pode melhorar sua condição de competitividade no mercado de trabalho flexível, numa

perspectiva individualista. Neste enfoque, esses têm uma participação estreita no cotidiano das escolas públicas.

Neste sentido, é possível visualizar no novo ensino secundário uma saída? Sim, mas qual? A contradição central encontrada indica que, a despeito da política “Novo Ensino médio: Educação Agora é Para a Vida” atender às exigências do capital, isto não se dá de modo absolutista, porque, em sua própria concepção, há um fortalecimento do ponto de vista de um projeto emancipatório. Porém, a emancipação não é algo dado, é preciso construção do ponto de vista das lutas sociais e da capacidade organizativa e crítica dos principais agentes educacionais, tornando a escola um ambiente transformador da vida social e, por conseguinte, das relações de produção.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO Brasil, MEC, 2003.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional”. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, CEDES, n. 75, 2001. p. 15-32.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AGUIAR, Rui Rodrigues. **Reforma educacional (1995-2000)**: da transição a um modelo singular de gestão. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2003.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento Educacional no Ceará**: a escola como ponto de partida?, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2005.

_____. **Políticas de Ensino Médio**: tendências no Brasil e no Ceará (1986-1996). 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1997.

_____. et al. “O custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica no Ceará”. In: FARENZENA, Nalú. (Org.). **Custos e Condições de Qualidade da Educação em escolas Públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP, 2005.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; RAMOS, Jeanette Filomeno Pouchain. (Orgs.). **Política e Gestão Educacional**: contextos e práticas. 1. ed. Fortaleza: Ed. UECE, 2008.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e Planejamento Educacional**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. “A educação para a juventude na perspectiva dos usuários do PROJOVEM em Caucaia – Ce”. In: _____.; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. (Orgs.). **Política e Gestão Educacional**: contextos e práticas. 1. ed. Fortaleza: Ed. UECE, 2008.

_____. “CREDE 6 - Uma experiência na Região Norte do Ceará”. In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). **Eleição de Diretores: o que mudou na escola? Estudo de Avaliação de Impacto**. 1 ed. Brasília: Editora Plano, 2001.

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues. “Corrosões da cidadania: contradições da ideologia nacional na atual fase de transnacionalização do capitalismo”. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 1, p. 61-79, 1996.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. “Recentralizando a federação?” **Revista de Sociologia e Política**. Paraná, v.24, jun/2005, p.29-40.

ALMEIDA, Wellington. “A trajetória das instituições financeiras multilaterais e suas relações com as políticas públicas”. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v 9, n. 1, p. 173-216, jan./jun. 2005.

ALTVATER, Elmar. **O preço da riqueza**. São Paulo: UNESP, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Trabalho e Mundialização do capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Editora Praxis, 1999.

AMARAL, Marisa Silva. “Dependência e Superexploração do Trabalho na América Latina em Tempos Neoliberais”. In: **Anais do 4º Colóquio Marx e Engels**, Campinas, 08 a 11 de novembro, 2005.

_____. **A Investida Neoliberal na América Latina e as Novas Determinações da Dependência**. Uberlândia, 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. (org.). **A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

_____. “Afiml quem é a classe trabalhadora hoje?”. In: **Revista Margem Esquerda – ensaios marxistas**, n. 7, p. 55-61, São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006c.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. “Relações federativas nas políticas sociais”. **Educação e Sociedade – Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.25-48.

_____. “Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas”. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001, v. 1, p. 7-224.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva; RODRIGUEZ, Vicente. “Descentralização da Educação no Brasil: uma política em processo”. In: _____. (orgs.). **Descentralização das Políticas Sociais no Brasil**. São Paulo/Brasília: FAPESP/FUNDAP/IPEA, 1999, v. 1, p. 89-125.

ARRIGHI, Giovanni. **Adam Smith em Pequim**: origens e fundamentos do século XXI. Tradução Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O longo século XX**: o dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. São Paulo: UNESP, 2006.

ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. **Caos e governabilidade no moderno sistema mundial**, Rio de Janeiro: Contraponto/Editora UFRJ, 2001.

ARROYO, Miguel G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular).

ATCHOARENA, David. **A parceria no ensino técnico e na formação profissional: o conceito e sua aplicação**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2002.

AZEVEDO, Janete M.L. “O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica”. In: FERREIRA, Naura S.C. e AGUIAR, Márcia A.S. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARAN, Paul; SWEEZY, Paul. **Monopoly Capital**: An Essay on the American Economic and Social Order, Monthly Review Press, 1966.

BARBALHO, Alexandre. “Modernos e distintos: política cultural e distinção nos Governos das Mudanças (Ceará, 1987-1998)”. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, vol. 4 n.10, p.111-123, jul. 2007.

BARREIRA, César. **Trilhas e atalhos do poder: conflitos sociais no sertão**. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1992.

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. “Pensamento, palavras e obras”. In: PARENTE, Francisco Josenio Camelo; ARRUDA, José Maria. (orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

BARRETTO, E. S. S. “As Novas políticas do ensino médio no contexto da educação básica”. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p.253-265.

BARROS, Lúcio Alves de. **Fordismo. Origens e Metamorfoses**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. (Série Textos Acadêmicos).

BAUDELAIRE, Charles. **Paraísos artificiais**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEINSTEIN, Jorge. **Capitalismo senil: a grande crise da economia global**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BERGAMO, G. A.; BERNARDES, M. R. “Produção de conhecimento”. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, 2006, p. 179-198.

BERGER FILHO, Ruy Leite. “Educação Profissional no Brasil: novos rumos”. **Revista OEI – Revista Iberoamericana de Educación** – n. 20 – OEI – 50 anos de Cooperação. 1999.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHI, Alvaro. “Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais”. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 16, p. 123-142, jun. 2001a.

_____. **Hegemonia em construção: a trajetória do pensamento nacional das bases empresariais**. São Paulo: Xamã, 2001b.

BLOCH, Ernest. **O princípio esperança**. v. 1. Tradução Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EDUERJ, Contraponto, 2005.

_____. **O princípio esperança**. v. 2. Tradução Werner Fuchs. Rio de Janeiro: EDUERJ, Contraponto, 2006a.

_____. **O princípio esperança**. v. 3. Tradução Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EDUERJ, Contraponto, 2006b.

BLOCH, Marc. **Os reis taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRAGA, Ruy. **A Nostalgia do Fordismo**. São Paulo: Xamã, 2003.

BRASIL. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**, Brasília, 1995.

_____. Senado Federal. **Constituição da Republica Federativa do Brasil – 1988**. Brasília, 1988.

_____. Câmara da Educação Básica – CEB. Conselho nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapeamento das Mudanças na Estrutura Organizacional dos Sistemas de Ensino**. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. **Proposta Metodológica de Macroplanejamento Educacional para o Ensino Médio**. Brasília, 1998c.

_____. Ministério da Educação. **Desenvolvimento da educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1998d.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971

_____. **Lei N° 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Brasília, 1982.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. **Lei N. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. **Lei No 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais/ Ministério da Educação**. Brasília, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Projeto de Educação Básica para o Nordeste – MEC/BIRD. **Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. Educação, escola e comunidade**. Sofia Lerche Vieira et. al. Brasília, 1999b. (Série Estudos; n. 9).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **O perfil do aluno brasileiro – um estudo a partir dos dados do SAEB 97**. Brasília, 1999c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informações Educacionais Estado do Ceará**. Brasília, 1999d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Situação da Reforma do Ensino Médio – Estado do Ceará – Seminário Novo Ensino Médio Educação Agora é para a Vida**. Brasília, 1999e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria – Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação Brasileira: Políticas e Resultados**. Brasília, 1999f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED**. Brasília, [s.d.].

_____. **Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados**. SAEB 2001. Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2002d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006b. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006c. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006d. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999. mimeo.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para uma proposta de Atenção Integral à Criança e suas dimensões pedagógicas**. Brasília: MEC, 1994. Artigo 3^o - A formação dos pro-fissionais da educação.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior. **Educação superior e educação básica**. Brasília: MEC, 1988.

BRASLAVSKY, Cecilia. **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

_____. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 1990**. Brasília: UNESCO Brasil, 2001. (Cadernos UNESCO Brasil, Série Educação; 8).

BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo. **As atuais reformas educativas na América Latina: quatro atores, três lógicas e oito tensões**. Preal: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 1997. (Série Documentos Ocasionais - No. 5). p. 1-43.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII. O tempo do mundo**. Tradução de Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

BRENNER, Robert. **A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão?**. Artigo publicado originalmente na revista *Against the Current*, 73, 1998. Versão ligeiramente revisada da conferência de abertura do “2º Congresso Internacional sobre Marx: capitalismo, crítica, resistência, alternativas”, promovido pela revista *Actuel Marx*, com a colaboração do Centre National de la Recherche Scientifique da França. Foi apresentado em 30 de setembro de 1998, na Sorbonne, em Paris. Tradução de Nicholas Davies. p. 7-18.

BRITO, Lydia Maria Pinto. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem. Educação para o capital**. Dissertação (Mestrado em educação). 2005. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.

BRUNNER, José Joaquín; SUNKEL, Guillermo. **Conocimiento, sociedad y política**. Santiago: FLACSO, 1993.

BUARQUE, Chico. **Construção**. Música. Brasil, 1971.

BUARQUE, Cristovam; WERTHEIN, Jorge. “Apresentação”. In: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO Brasil, MEC, 2003.

BUENO, Maria Sylvia. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000.

CALVO, Gloria. “La educacion secundaria: un ejercicio de lectura”. **Proyecto principal de educacion en América Latina y el Caribe. Publicações OREALC**, Boletín nº 42, Santiago, Chile, Abril 1997. pp. 63-76.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mudanças sociais na América Latina**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1970.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, UFC, 2007.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, v. 30, n. 3, p. 285-293, jun.1996.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

- CASTEL; Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTIONI, Remi. **Da qualificação à competência**: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador de “novos conceitos” em educação. 2002. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CASTRO, Claudio de Moura. **O secundário**: esquecido em um desvão do ensino? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. 25p. (Série Documental. Textos para discussão).
- CEARÁ, Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Levantamento da situação a nível local e regional**. Fortaleza: SEDUC, 1976.
- _____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de acompanhamento, controle e avaliação do currículo do 1º grau**. Fortaleza, 1975.
- _____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica; Fundação de Pesquisa e Cultura. **Relatórios finais**. Fortaleza, 1978.
- _____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Sinopse do ensino de 2º grau: 1979**. Fortaleza: CEDIN, 1981.
- _____. Governo do Estado do Ceará. **Decreto Nº. 16.835, de 29/10/1984 (Regulamenta o processo de escolha de Diretor e Vice-Diretor das Unidades Escolares da Rede Oficial do Ensino do Estado)**. Diário Oficial do Estado do Ceará. No. 13.995 (Parte I) de 11/01/1985, Fortaleza: IOCE, pp. 4 a 5.
- _____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Encontro ouvindo a escola pública**: relatório geral 1985. Fortaleza: SEDUC, 1985.
- _____. Secretaria de Educação (SEDUC). Assessoria de Planejamento e Coordenação. **O Nordeste no horizonte de 15 anos – uma estratégia para um projeto de educação básica**. Coordenadoria de Política Educacional. Fortaleza, 1987.
- _____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano de ação VI acordo MEC/BIRD**: versão preliminar. Fortaleza: SEDUC, 1988.
- _____. Governo do Estado do Ceará. **Constituição (1989). Constituição do Estado do Ceará**. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 1989. p. 107 a 110. IOCE. (Capítulo II – Da Educação). Fortaleza, 1989a.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Decreto No. 20.451, de 04/12/1989 (Adia processo de eleição de Diretor das Unidades da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências)**. Diário Oficial do Estado do Ceará. No. 15.206 (Parte I). Fortaleza, 1989b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1990**. Fortaleza: IPLANCE, 1990a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Anais do Simpósio da Educação Pública do Ceará**, 1., 1990, Fortaleza. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1990b.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Plano Setorial da Educação (1991-1994)**. Fortaleza, 1991a, mimeog.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Escola Pública: A Revolução de uma Geração**. 1991b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1991**. Fortaleza: IPLANCE, 1991c.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **O Estudo noturno nas escolas estaduais do Ceará**: relatório. Fortaleza, 1991d.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **A municipalização do ensino**: os fundamentos e a prática. Conselho de Educação do Ceará. Fortaleza, 1992a, mimeog.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1992**. Fortaleza: IPLANCE, 1992b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **ASSOCIAÇÃO DE PAIS E COMUNITÁRIOS. Manual prático de criação e estruturação de uma associação de pais e comunitários**. Fortaleza, 1992c.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Projeto de Educação Básica para o Nordeste II**. Fortaleza, 1993a, mimeog.

_____. **Educación y conocimiento**: ejes de la transformación productiva com eqüidad. Santiago: UNESCO, 1993b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1993**. Fortaleza: IPLANCE, 1993c.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Componente de capacitação de recursos humanos do Projeto Nordeste**: relatório do 1º semestre de 1994. Fortaleza, 1993d.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003**. Fortaleza, 1994a.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1994**. Fortaleza: IPLANCE, 1994b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Educação pública: o Ceará na conquista da cidadania: relatório de atividades 1991-1994**. Fortaleza, 1994c.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Todos pela Educação de Qualidade para Todos. Estrutura organizacional e dinâmica**. Coordenadoria de Política Educacional. Fortaleza, 1995a, mimeog.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Municipalização do ensino público no Ceará – Plano Estratégico de implantação do processo de municipalização para a melhoria da qualidade e a universalização do ensino fundamental**. Grupo de trabalho de municipalização do ensino. Fortaleza, 1995b, mimeo.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Municipalização do ensino público. Fundamentação/bases político-históricas**. Conselho de Educação do Ceará. Fortaleza, 1995c, mimeo.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Organismos regionais de educação – proposta para redirecionamento e redimensionamento** (versão 2). Fortaleza, 1995d, mimeo.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará, 1995-1998**. Fortaleza: SEPLAN, 1995e.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Ceará – Avançando nas Mudanças. Eleições Diretas para Diretores – A escola como ponto de partida para a cidadania**. 1995f.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos**. Série: Educação Ceará 95/98, nº 1. Fortaleza, 1995g.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1995**. Fortaleza: IPLANCE, 1995h.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1995**: abertura da sessão legislativa. Fortaleza: SEPLAN, 1995i.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Municipalização do ensino público no Ceará**: plano estratégico de implantação do processo de municipalização para a melhoria da qualidade e a universalização do ensino fundamental. Ceará, 1995j.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **A Educação Básica na Reforma do Estado**. Fortaleza, 1996a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Gestão Escolar: Construindo uma prática coletiva**. Série: Educação Ceará 95/98, no. 3, 1996b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1996**. Fortaleza: IPLANCE, 1996c.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Gestão municipal em parceria com o Estado**. Fortaleza: SEDUC, 1996d.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1997**. Fortaleza: IPLANCE, 1997a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Metodologia de indicadores educacionais**. Fortaleza: SEDUC, 1997b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de educação básica para o Nordeste: relatório 1993/1996**. Fortaleza: SEDUC, 1997c.

_____. **Programa de Governo da Campanha Tasso Governador Tasso – Programa de Governo**. Fortaleza, 1998a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Eleições diretas para diretores das escolas públicas estaduais – Vote pela educação**. 1998b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Todos pela Educação de Qualidade para Todos: Conselho Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e sustentabilidade social**, 1998c.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. Trabalho apresentado pelo Secretário da Educação Básica do Estado do Ceará Antenor Naspolini em Seminário Internacional em São Paulo. São Paulo, 1998d.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE**. Fortaleza, 1998e.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1998**. Fortaleza: SEPLAN, 1998f.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Todos pela educação de qualidade para todos**. Fortaleza, 1998g.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Todos pela educação de qualidade para todos: o desafio da educação no Ceará: mensagem 1998.** Fortaleza, 1998h.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE: relatório geral.** Fortaleza, 1999a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE: documento de circulação interna.** Fortaleza, 1999b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE: anexos.** Fortaleza, 1999c.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **4 anos de atividades. Relatório de Atividades 1995 – 1998.** Fortaleza, 1999d.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Todos pela educação de qualidade para todos: mensagem 1999.** Fortaleza, 1999e.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Consolidando o novo Ceará: plano de desenvolvimento sustentável: 1995-1998.** Fortaleza, 1999f.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1999.** Fortaleza: SEPLAN, 1999g.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais curriculares básicos – Ensino Médio – quinto ciclo.** Fortaleza, 2000a.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará, 1999-2002.** Fortaleza: SEPLAN, 2000b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2000.** Fortaleza: SEPLAN, 2000c.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Eleições diretas para diretores das escolas públicas do Ceará. Perguntas e respostas.** 2001a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Eleições diretas para diretores das escolas públicas do Ceará. Venha votar pela qualidade do ensino.** Fortaleza, 2001b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2001.** Fortaleza: SEPLAN, 2001c.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2001**: abertura da sessão legislativa. Fortaleza: SEPLAN, 2001a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **A Caminhada Cearense 1995/2002**: uma síntese. 2002a.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2002**. Fortaleza: SEPLAN, 2002b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Escola Novo Milênio**: ressignificando o Ensino Médio e construindo a Escola Jovem do Ceará. [Fortaleza], 2002c.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Balanco social**: 2002. Fortaleza, 2002d.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Educação básica de qualidade no Ceará**. Fortaleza, 2002e.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2003**. Fortaleza: SEPLAN, 2003a.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Plano de educação básica**: escola melhor, vida melhor. Ceará, 2003b.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2004**. Fortaleza: SEPLAN, 2004.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Indicadores sócio-econômicos do Ceará**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, 2005a.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2005**. Fortaleza: SEPLAN, 2005b.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação institucional 2003**. Fortaleza, 2005c.

_____. Governo do Estado do Ceará. **Mensagem à Assembléia Legislativa 2006**. Fortaleza: SEPLAN, 2006.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Política de seleção de acervo da SEDUC**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **O Desafio da educação no Ceará**. [s. l.], [s. d.].

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Eleições diretas para diretores**: a escola como ponto de partida. [s. l.], [s. d.].

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. **Sistemas de informações educacionais**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, [s. d.].

CEPAL. “Los cambios estructurales del empleo en el desarrollo social en America Latina” – **Boletín Economico de America Latina**, vol. X, N° 2, out. 1965.

CHARLES. Chaplin. **Tempos Modernos**. Título original: (Modern Times). (EUA), gênero: comédia; duração: 01hs 27min; **ano de lançamento:**1936

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. (Coord.) **A mundialização financeira - gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. (org.). **A finança mundializada - raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências**. Tradução de Rosa Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

CIPPOLLA, F. Paulo. “Antivalor e socialismo: perguntas sobre antivalor ou capital no meio do caminho”. **Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, n. 42, julho, 1995.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. **A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza**. Trabalho apresentado no GT “Trabalho e Educação” na 30ª Reunião da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2007.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COLADO, Eduardo Ibarra. “Teoría de la organización, mapa conceptual de un território en disputa”. In: TOLEDO, Enrique de la Garza. (Coordinador). **Tratado latinoamericano de sociologia del trabajo**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

COSTA, Beatriz. **O trabalhador e a produção hoje**: um ponto de vista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. (Coleção Cadernos de Educação Popular).

COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). **Gestão educacional e descentralização**: novos padrões. São Paulo: Cortez, Fundap, 1997.

COSTA, Maria Clélia Lustosa da. “Fortaleza: expansão urbana e organização do espaço”. In: SILVA, José Borzacchiolo da et. al. **Ceará**: um novo olhar geográfico. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

CUNHA, Luís Antonio. “As agências financiadoras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica”. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR,

Márcia; BUENO, Maria Sylvia Simões. (Orgs.). **O ensino médio e reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

_____. “Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile”. **Revista Cadernos de Pesquisa**, nº 111, dez/2000, São Paulo, p. 47-70.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. **Racionalização econômica e trabalho no capitalismo avançado**. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1999. (Coleção teses).

DEDECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcio Leal Ferreira. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELUIZ, Neise et al.. **Trabalho e educação**: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965.

DOWBOR, Ladislau. **A formação do capitalismo dependente no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DRAIBE, Sônia Miriam. “As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas”. In: **Para a década de 1990**: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Instituto de Planejamento Econômico e Social. Instituto de Planejamento. – Brasília: IPEA/IPLAN, 1989.

_____. “As políticas sociais nos anos 1990”. In: BAUMANN, Renato et al. (org). **Brasil: uma década em transição**. Rio de Janeiro: Campus, 1999a.

_____. “A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental.” In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.) **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez Editora, 1999b.

DUBAR, Claude. “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas. Ano 19 n. 64 p. 87-103, 1998.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FANFINI, Emilio Tenti. **Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. de 7 a 9 de junho de 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e Mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.

_____.; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. “Uma experiência na região norte do Ceará”. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de diretores**: o que mudou na escola – estudo de avaliação de impacto. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Brasília: Plano, 2001, p. 65-82.

FENELON, Déa Ribeiro. “A Questão de Estudos Sociais”. In: ZAMBONI, Ernesta (Coord.). **A Prática do Ensino de História**. São Paulo: Cortez, Cadernos Cedes nº 10, 1984. p.11-22.

FERNANDES, Florestan. **Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª Edição: Editora Globo, São Paulo, 2006.

_____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, Rubens César. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. “Seguridade social e trabalho: os paradoxos do complexo previdenciário-assistencial brasileiro”. **Caderno de Comunicações**

do IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais “Trabalho e projeto ético político profissional”, Goiânia, v. 1, p. 32-37, jul. 1998.

FERREIRA, Cândido Guerra. **Processo de trabalho, tecnologia e qualificação - notas para discussão** - Texto preparado para a mesa-redonda sobre o tema: “Processo de trabalho e Tecnologia” – Dep. de História do IFCH – UNICAMP, 2000.

FERREIRA, Muniz. **Globalização: Última etapa do capitalismo?**. www.uol.com.br/cultrvox/revistas/orbis/globalizacao.htm, 2001.

FERRETTI, Celso João. “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

_____. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis. “Educação profissional numa sociedade sem empregos”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.

FILMUS, Daniel. **Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRANCO, Maria Ciavatta; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP / MEC, 2006.

_____; _____. **Ensino Médio. Ciência, Cultura e Trabalho**. 1. ed. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRANK, Andre Gunder. **Acumulação mundial – 1492/1789**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **Acumulação mundial**. Lisboa: Estampa, 1976.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 6. ed Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A educação e a crise do socialismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **LDB: a regulamentação mínima adequada ao ajuste conservador.** Rio de Janeiro: SINPRO-Rio Cultural, 1997.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** (org.) 7. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

_____. “Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática”. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neo-liberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades.** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, 11(3) set./dez. 1985, p 175-192.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **O ensino médio integrado. Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALBRAITH, John Kenneth. **O novo estado industrial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GENTILI, Pablo. A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 76-99.

_____. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.). **Pós-Neoliberalismo - As políticas sociais e o estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- GODINHO, Eleonora Soares. **A compreensão leitora nos livros didáticos destinados ao ensino médio**. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2004. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**: uma tragédia – segunda parte. Tradução Jenny Klabin Segall. São Paulo: Ed. 34, 3. ed., 2007.
- GOMES, Candido Alberto. **Quanto custa a expansão do ensino médio?** Brasília: UNESCO, 1998. 32p. (Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação; v. 2).
- _____. **O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa/Unesco, 2000.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____. “O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p. 93-114.
- GONDIM, Linda Maria de Pontes. “Os “governos das mudanças” (1987-1994)” In: SOUZA, de Simone (org.). **Uma nova história do Ceará**. 2ª edição, Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- GORENDER, Jacob. “Globalização, tecnologia e relações de trabalho”. **Estudos Avançados da USP**, São Paulo, v. 11, n. 29, 1997, p. 311-361.
- GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1987.
- GOWAN, Peter. **A roleta global**: uma aposta faustiana de Washington para a dominação do mundo. Tradução de Regina Bhering. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GRAMSCI, Antônio. “Dos cadernos miscelâneos. passado e presente”. In: **Cadernos do Cárcere**, volume 4; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho;

co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. “Americanismo e fordismo”. In: **Cadernos do Cárcere**, v. 4; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. “Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo”. In: **Cadernos do Cárcere**, v. 2; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Quaderni del Carcere**. Ed. Valentino Gerratana. Turim, Einaudi. v. 4. 1975.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. “Política Social no Brasil: panorama dos anos 1990”. In: GROSSI, Porto, Maria Stela; PATRICK, Dwyer Thomas. (Org.). **Sociologia e realidade**: pesquisa social no século XXI. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, p. 131-140.

_____. “Apresentação”. In: CASTRO, Claudio de Moura. **O secundário**: esquecido em um desvão do ensino? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 25p. (Série Documental. Textos para discussão).

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena; TIEZZI, Sérgio. “A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil”. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HILFERDING, Rudolf. **O Capital Financeiro** São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).

HIRATA, Helena. “Da polarização das qualificações ao modelo da competência”. In: FERRETTI, Celso João et alli (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A Era do Capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A Era dos extremos: breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

_____. **A Era dos impérios: 1875-1914**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. **Mundos do trabalho**. Tradução de Waldea Barcelos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. “Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise”. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. 11 volumes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JESUINO, Maria Luzia Alves. **Autonomia escolar: para onde vai?**. Dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará – UFC. Biblioteca Central. Fortaleza, 2005.

KRAWCZYK, Nora. “A escola média: um espaço sem consenso”. **Cadernos de Pesquisa** nº 120, São Paulo/SP, novembro/2003.

_____. “O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do ensino médio”. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Teixeira Albuquerque; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RAMOS, Jeanette Filomeno Pouchain. (orgs.). **Política e gestão educacional: contexto e práticas**. Fortaleza: ed, UECE, 2008.

_____. “A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: _____.; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs..). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 – (Coleção educação contemporânea).

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em questão, 6).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989a. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. “Ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito”. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, 2000a, p. 15-39.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para quem vive do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. “A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho”. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia Simões. (Orgs.). **O ensino médio e reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 299-330.

_____. “O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 4. Jan/Fev/Mar/Abr, São Paulo, 1997, p. 77-95.

_____. “O trabalho como princípio educativo”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989b.

LANG, Fritz. **Metrópolis**. Filme. Alemanha, 1926.

LE GOFF, Jacques. “Mestre e profissão segundo os manuais de confessores da Idade Média”. In: LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média**. Lisboa: Estampa, 1980.

LEFEBVRE, Henry. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEITAO, Elione Maria Diógenes. **O plano de desenvolvimento da escola em foco**: uma análise da educação no Ceará em tempos de ajustes neoliberais. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). 2005. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2005.

LÊNIN, Vladimir I. “Imperialismo, fase superior do capitalismo”. In: LÊNIN, V.I. **Obras Escolhidas**, vol 1, São Paulo: Alfa Omega, 1986.

_____. “Karl Marx”. In: _____. **Obras Escolhidas**. Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. **Qualificação e emprego no Brasil: uma avaliação dos resultados do PLANFOR**. 2004. 192f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luis: 2004.

LOPES, Alice Casemiro. “Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo”. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.389-403, set. 2002a.

_____. “Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico”. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.145-176.

_____. “Discursos nas políticas de currículo”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, 2006.

_____. **Políticas de integração curricular**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / Faperj, 2008. v. 1.

LOPES, Clóris Violeta Alves. **Análise das mudanças avaliativas no ensino médio das escolas públicas de Fortaleza**. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2004. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2004.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**; tradução de Carlos Néelson Coutinho. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. “A Reprodução”. In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Reuniti, Tradução de Sérgio Lessa, Unicamp, SP, 1981.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Economistas, v. 1 e 2).

MACHADO, Lucília R. S. “Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora”. In: _____. **Trabalho e educação**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. “Qualificação do trabalho e relações sociais”. In: FIDALGO, Fernando S. (org.) **Gestão do Trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: MCM, 1996.

MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna. (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005.

MAGALHÃES, Fernando. “Globalização e Crise do Trabalho”. In: **Revista Symposium**. Nova Fase. Ano 3. Número Especial. Recife: UNICAP, junho 1999.

MAIA, Eny, CARNEIRO, Moaci. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Biruta, 2000.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação**. Fortaleza, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2004.

MAIA, Maurício Holanda; CRUZ, Silvia Helena Vieira; VIEIRA, Sofia Lerche. “Eleição de diretores no Ceará: uma visão geral do processo”. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de diretores: o que mudou na escola – estudo de avaliação de impacto**. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Brasília: Plano, 2001. p. 13-31.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. São Paulo: Editora Vozes, 2000a.

_____. **América Latina: dependência e integração**. São Paulo: Editora Brasil Urgente, 1992.

_____. **Dialética da dependência – uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000b.

MARTINS, Ângela Maria. “Pesquisas sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas”. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvania Simões. (Orgs.). **O ensino médio e reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 331-338.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. “Marx a Paul V. Annenkov”. Cartas Filóficas. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o Manifesto comunista**. São Paulo: Editora Moraes, 1987a.

_____. **O Capital. Crítica da economia política.** Livro. 1. v. 1. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital.** Livro 1. v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

_____. **O Capital. Crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas, v. 1).

_____. **Sobre o suicídio.** Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O Capital:** o processo de produção do capital. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v.1, L. 1.

_____. **O Capital:** o processo de circulação do capital. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987b, v.3, L. 2.

_____. **O Capital:** o processo global da produção capitalista. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985a, v.4, L. 3.

_____. **O Capital:** o processo global da produção capitalista. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985b, v.5, L. 3.

_____. “Manuscritos econômicos e filosóficos”. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem.** 5. ed., R. Janeiro: Zahar Editores, 1970.

_____. **El capital.** México: Fundo de Cultura Econômica, 1973, Vol. III.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; CAMPOS, Irenice de Oliveira. “A coragem de experimentar uma gestão democrática”. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de diretores:** o que mudou na escola – estudo de avaliação de impacto. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Brasília: Plano, 2001. p. 129-145.

MEIRIEU, Philippe. **Relatório Meirieu:** para a reforma do ensino médio da França; tradução de José Adelmo Guimarães. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1999.

MELO, Josemeire Medeiros Silveira de. **Qualidade do professor do ensino médio – o caso CREDE-CRATO.** Dissertação (Educação em Mestrado). 1998. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.

MENDES, Cláudia Maria Sales. **A descentralização do ensino fundamental no Ceará – o caso do município de Maranguape.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza, Universidade Federal de Educação, 1996.

MÉSZÁROS, Istvan **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.

MONTAÑO, Carlos. **O terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma. Repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.

MUSIL, Robert. **O homem sem qualidades**; tradução de Lya Luft e Carlos Abbsenth. 1a. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

NASPOLINI, Antenor. "A reforma da educação básica no Ceará". **Estudos Avançados**, USP, 15 (42), São Paulo, 2001, p. 169-186.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **O Estado na ordem do capital**: o significado e o alcance das mudanças na "era Tasso". Dissertação (Mestrado) – UFC, 1999.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

_____. **Educação tradicional e educação moderna**: debatendo com Saviani. In: Educação e sociedade, n.23, São Paulo, Cortez, abril, 1986.

_____. "O trabalho como princípio educativo em Gramsci". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 134-159.

OFFE, Claus. "Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação - Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional". **Educação e Sociedade**, n. 35, abril/1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. "O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica". In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUE NO, Maria Sylvia Simões. (Orgs.). **O ensino médio e reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 299-330.

_____. “A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado”. In: FERREIRA, Naura S.C. e AGUIAR, Márcia A.S. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica da razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Maria Coelho de. **Avaliação da aprendizagem no ensino médio**: do discurso oficial à prática docente. (estudo de caso numa escola pública estadual). Dissertação. (Mestrado em Educação). 2006. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2006.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. “Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico”. In: PAIVA, Vanilda. **Transformação produtiva e equidade. A questão do ensino básico**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Educação e Transformação).

PARENTE, Francisco Josênio Camelo. “O Ceará e a Modernidade”. In: _____.; ARRUDA, José Maria. (orgs.). **A Era Jereissati: Modernidade e Mito**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

PASTERNAK, Boris. **Doutor Jivago**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

PAULO NETTO, José. **Marxismo impenitente. Contribuição à história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. “Relendo a teoria marxista da história”. In: SAVIANI, Dermeval. (org.). **História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PESTANA, Maria I.G.S. “Avaliação educacional - o sistema nacional de avaliação de educação básica”. In: RICO, Elizabeth M. (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 3. ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

PETRAS, James. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau, FURB, 1999.

PINHEIRO, Francisco José. “Mudanças em confrontos: povos e nativos e europeus na disputa pelo território”. In: SOUZA, de Simone (org.). **Uma nova história do Ceará**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PINHEIRO, Vinícius C. **Modelos de desenvolvimento e políticas sociais na América latina em uma perspectiva histórica**. IPEA. Planejamento e políticas públicas, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 1995.

PINTO, Ana Maria Rezende. **O mundo capitalista e as transformações do fordismo**: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes, São Paulo, 1991. 233f. Tese (Doutorado em Educação: Filosofia e História da educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. “Educação, trabalho e juventude: o dilema brasileiro e a experiência da Prefeitura de São Paulo”. In: ABDALA Ernesto; JACINTO Cláudia; SOLLA, Alejandra. (Coord.). **La inclusión laboral de los jóvenes**: entre la desesperanza y la construcción colectiva, Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2005. (Trazos de la formación, 21). p. 106-120.

_____. “Efeitos da internacionalização do capital no mundo do trabalho no Brasil”. In: TOLEDO, Enrique de la Garza; SALAS, Carlos. **Nafta y Mercosur**: procesos de apertura económica y trabajo. CLACSO, 2003.

_____. **Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade**: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. “O mundo do trabalho em mudança”. In: NABUCO, Maria Regina e NETO, Antônio Carvalho. **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: Puc-Minas IRT, 1999, p.13-30.

_____. “Desemprego e políticas de emprego: tendências internacionais e o Brasil”. In: OLIVEIRA, Marco Antonio de (org). **Economia e Trabalho**: textos básicos. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998.

POE, Edgar Allan. “O poço e o pêndulo”. Tradução de Livio Xavier. In: MORAES, Vinicius. (coord.); LESSA, Orígenes. (apresentação). **Contos norte-americanos**: os clássicos. Rio de Janeiro; Ediouro, 2004.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PORTO, Bernadete de Souza; SALES, Janete de Oliveira Castelo Branco. “Que fim levaram todas as flores?” In: VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de diretores**: o que mudou na escola – estudo de avaliação de impacto. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Brasília: Plano, 2001. p. 37-60.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 20. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

PREBISCH, Raúl. “Desigualdade e acumulação de capital no capitalismo periférico”. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 7, n. 1, jan/mar, 1987, p. 5-9.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. **O ensino médio noturno sob o signo da Reforma**: implicações para a formação do trabalhador. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2001.

_____. “A escola do trabalhador hoje: dá para crer no canto da sereia?”. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline. (orgs.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: a pesquisa em defesa da História. 1. ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004a, v. 1, p. 179-194.

_____. “O Ensino Médio Hoje”. In: SILVA, Maria Helena. (org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: EdUECE, 2004b, v. 1, p. 65-77.

RAGO, Luzia M.; MOREIRA, Eduardo F. P. **O Que é Taylorismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

RAMA, Germán W.. “Os processos de reprodução sociocultural e o papel do Estado na educação latinoamericana”. In: PAIVA, Vanilda. **Transformação produtiva e equidade. A questão do ensino básico**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Educação e Transformação).

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1992.

_____. “Com que sonha Gabriel, o pensador: ele sonha com uma sociedade de qualidade total”. In: _____. **Dois Pontos**: Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, v.3, n. 22, primavera, 1995a.

_____. “Qualidade total na educação”. In: _____. **Dois Pontos**: Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, v.3, n. 22, p. 55-57, primavera, 1995b.

_____. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Projeto para o trabalho educativo e projeto político-pedagógico da escola de ensino médio**: tradições e contradições na gestão na formação do jovem para o trabalho. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.

_____. **A retórica da gestão democrática na escola**: estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das Mudanças. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Políticas Públicas). Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará.

_____. **Gestão Democrática**: a experiência do governo das mudanças. 1. ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. "Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos.". **Revista do Ensino Médio**, Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação, ano 1, nº 2, out/Nov-2003, p. 5.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de "O Capital" de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 624p.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

SADER, Emir Simão. **Século XX uma biografia não-autorizada. O século do imperialismo**. 1. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2000. v. 1.

_____. **O Pós-Neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: PAZ e TERRA, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. Cortez, São Paulo, 2002.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **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). 2007. Tese (Doutorado). João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez,/Livros do Tatu, 1991.

_____. "Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. et alii. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Cortez, 2004.

_____. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. “O choque teórico da politecnicidade”. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr., p. 152-180, 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Cortez, 2007b. (Coleção memória da educação).

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Cortez, 2006. (Coleção educação contemporânea).

_____. “O nó do ensino de 2º grau; entrevista”. **Revista Bimestre**, São Paulo, 1(1): out. 1986.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (orgs.). **Políticas Educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SILVA, Aloysio Pereira da. **Gestão da qualidade total na Escola Técnica Federal de São Paulo**: uma alternativa pedagógica ou uma Pedagogia Alternativa? A racionalidade do capital transposta para a formação profissional. 2003. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, José Borzacchiolo da. “A região metropolitana de Fortaleza”. In: _____. et. al. **Ceará**: um novo olhar geográfico. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA Miriam Vieira da. “A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas”. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SILVA, Elisabeth Bortolaia. **Refazendo a fábrica fordista**: contrastes da indústria automobilística no Brasil e na Grã-Bretanha. São Paulo: Hucitec, 1991.

SILVA, Ilse Gomes. **Participação popular e “reforma” do estado brasileiro nos anos 1990**: contradições e impasses. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. “Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos”. SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais – teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

_____. O padrão de proteção social e a reforma das políticas sociais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v.4, n.1/2, jan-dez, 2000, p.27-50.

_____. **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações. Investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

SINGER, Paul. “A crise das relações de trabalho”. In: NABUCO, Maria Regina; NETO, Antônio Carvalho. **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: Puc- Minas IRT, 1999, p. 31-45.

_____. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. 3ª edição, SP: Contexto, 1998.

SOUSA, Manuel Alves de; BEZERRA, José Eudes Baima. Mudanças e enigmas. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleição de diretores**: o que mudou na escola – estudo de avaliação de impacto. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Brasília: Plano, 2001. p. 109-125.

SOUZA, Celina. “Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças”. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 44, nº 3, 2001, p. 513 a 560.

SOUZA, Maria Salete de. “Cidades, redes e sistemas de integração do território cearense”. In: SILVA, José Borzacchiolo da et. al. **Ceará: um novo olhar geográfico**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

SOUZA, Paulo Renato. “A hora de mudar é agora”. **Revista do Ensino Médio**. Brasília, Ministério da educação, [199-].

SOUZA, Silvana Aparecida de. “Das diretrizes dos organismos multilaterais à concepção de gestão compartilhada”. In: _____. **Gestão escolar**

compartilhada: democracia ou descompromisso?. São Paulo: Xamã, 2001. p. 41-71.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível:<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02_artigos/019.pdf>. Acesso em: 13 jan de 2009

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual:** a nova vantagem competitiva das empresas. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

TIEDEMANN, Rolf. “Introdução à edição alemã (1982)”. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TIRAMONTI, Guillermina. “Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina”. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000 – (Coleção educação contemporânea).

TOLSTÓI, Leon. **Senhor e servo e outras histórias**; tradução de Tatiana Belinsky. Porto Alegre: L&PM, 2009.

TUMOLO, Paulo Sérgio. “O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica”. **Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no GT: Educação e Trabalho”, Caxambu, MG: 2001a.

_____. “Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica”. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001b, p. 71-99.

_____. “Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho”. *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC/CED, n. 26, p. 39-70, 1996.

_____. “Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação”. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 82, 2003.

_____. “Trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?” **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche et al.. **Eleição de diretores:** o que mudou na escola?. 1. ed. Brasília: Plano, 2001.

_____. **História da Educação**: sobre promessas, fatos e feitos. 1. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; MATOS, Kelma Socorro Lopes; MAIA, Maurício Holanda. **Ceará - qualidade, acesso e gestão na escola**: uma visão dos usuários. Brasília: Banco Mundial, 2000.

_____.; MATOS, Kelma Socorro Lopes (Orgs.). **Educação**: olhares e saberes. 1. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

WELMOWICKI, Márcia et alli. "A dualidade do mercado de trabalho: quantidade ou qualidade na Geração de empregos?". **Revista do BNDES**. Rio de Janeiro: BNDES, dez.1994. p. 99-114.

WANDERLEY, Luiz Eduardo; KRAWCZYK, Nora Rut. "Introdução". In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo. (orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

WURMAN, Richard Saul. **Ansiedade de informação**. 2. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

VIEIRA, Geraldinho. "Introdução". In: **Mídia e educação**: perspectivas para a qualidade da informação, Brasília, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961)**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. "A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?". **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 115, n. 115, p. 233-262, 2002.

_____. "Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio". **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 80, pp. 55-61, 1992.

_____. **O ensino médio na voz de alguns de seus atores**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

_____. "A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições". **Cad. Pesqui.** São Paulo. vol.35, n.124, pp. 171-199.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O ensino médio no Brasil neste final de século**: uma análise de indicadores. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: UNESCO, 2003. (Cadernos UNESCO, Série Educação; 9).

ANEXOS

**DOCUMENTOS ESTUDADOS ORIUNDOS DO GOVERNO FEDERAL E DO
MEC**

Título	Ano
Plano diretor da reforma do aparelho do Estado	1995
Constituição da Republica Federativa do Brasil	1988
Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998	1998a
Mapeamento das Mudanças na Estrutura Organizacional dos Sistemas de Ensino	1998b
Proposta Metodológica de Macroplanejamento Educacional para o Ensino Médio	1998c
Desenvolvimento da educação no Brasil	1998d
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 5.692	1971
Lei N° 7.044	1982
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional N° 9.394	1996
Lei N° 9.424 (FUNDEF)	1996
Lei N° 10.172 (PNE)	2001
Decreto N.º 2.208	1997
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais/ Ministério da Educação	1999 ^a
Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Eduacionais. Educação, escola e comunidade.	1999b

O perfil do aluno brasileiro – um estudo a partir dos dados do SAEB 97	1999c
Informações Educacionais Estado do Ceará	1999d
Situação da Reforma do Ensino Médio – Estado do Ceará – Seminário Novo Ensino Médio Educação Agora é para a Vida.	1999e
Educação Brasileira: Políticas e Resultados.	1999f
Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados. SAEB 2001	2002a
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília,	2002b.
Ciências Humanas e suas tecnologias	2002c
Linguagens, códigos e suas tecnologias	2002d
Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED	[s.d.]
Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio	2002f
Linguagens, códigos e suas tecnologias	2006a
Linguagens, códigos e suas tecnologias	2006b
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	2006c
Ciências Humanas e suas tecnologias	2006d
Referenciais para formação de professores	1999
Subsídios para uma proposta de Atenção Integral à Criança e suas dimensões peda-gógicas	1994
Educação superior e educação básica	1988

**DOCUMENTOS ESTUDADOS ORIUNDOS DO GOVERNO ESTADUAL E DA
SEDUC**

Título	Ano
Levantamento da situação a nível local e regional.	1976
Projeto de acompanhamento, controle e avaliação do currículo do 1º grau	1975
Relatórios finais.	1978
Sinopse do ensino de 2º grau: 1979.	1981
. Decreto Nº. 16.835, de 29/10/1984 (Regulamenta o processo de escolha de Diretor e Vice-Diretor das Unidades Escolares da Rede Oficial do Ensino do Estado).	1984
Encontro ouvindo a escola pública	1985
O Nordeste no horizonte de 15 anos – uma estratégia para um projeto de educação básica	1987
. Plano de ação VI acordo MEC/BIRD: versão preliminar	1988
Constituição (1989). Constituição do Estado do Ceará	1989a
Decreto No. 20.451, de 04/12/1989 (Adia processo de eleição de Diretor das Unidades da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências)	1989b
Mensagem à Assembléia Legislativa 1990.	1990a
Anais do Simpósio da Educação Pública do Ceará	1990b
Plano Setorial da Educação (1991-1994)	1991a
Escola Pública: A Revolução de uma Geração	1991b
Mensagem à Assembléia Legislativa 1991	1991c

O Estudo noturno nas escolas estaduais do Ceará: relatório	1991d
A municipalização do ensino: os fundamentos e a prática. Conselho de Educação do Ceará	1992a
Mensagem à Assembléia Legislativa 1992	1992b
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E COMUNITÁRIOS. Manual prático de criação e estruturação de uma associação de pais e comunitários	1992c
Projeto de Educação Básica para o Nordeste II	1993a
Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva com eqüidad.	1993b
Mensagem à Assembléia Legislativa 1993	1993c
Componente de capacitação de recursos humanos do Projeto Nordeste: relatório do 1º semestre de 1994	1993d
Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003	1994a
Mensagem à Assembléia Legislativa 1994	1994b
Educação pública: o Ceará na conquista da cidadania: relatório de atividades 1991-1994	1994c
Todos pela Educação de Qualidade para Todos. Estrutura organizacional e dinâmica	1995a
Municipalização do ensino público no Ceará – Plano Estratégico de implantação do processo de municipalização para a melhoria da qualidade e a universalização do ensino fundamental	1995b
Municipalização do ensino público. Fundamentação/bases político-históricas	1995c
Organismos regionais de educação – proposta para redirecionamento e redimensionamento (versão 2).	1995d
Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará, 1995-1998	1995e

Avançando nas Mudanças. Eleições Diretas para Diretores – A escola como ponto de partida para a cidadania	1995f
Todos pela Educação de Qualidade para Todos	1995g
Mensagem à Assembléia Legislativa 1995.	1995h
Mensagem à Assembléia Legislativa 1995: abertura da sessão legislativa	1995i
Municipalização do ensino público no Ceará: plano estratégico de implantação do processo de municipalização para a melhoria da qualidade e a universalização do ensino fundamental	1995j
A Educação Básica na Reforma do Estado	1996a
Gestão Escolar: Construindo uma prática coletiva	1996b
Mensagem à Assembléia Legislativa 1996	1996c
Gestão municipal em parceria com o Estado	1996d
Mensagem à Assembléia Legislativa 1997	1997a
Metodologia de indicadores educacionais	1997b
Projeto de educação básica para o Nordeste: relatório 1993/1996	1997c
Programa de Governo da Campanha Tasso Governador Tasso – Programa de Governo	1998a
Eleições diretas para diretores das escolas públicas estaduais – Vote pela educação	1998b
Todos pela Educação de Qualidade para Todos: Conselho Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e sustentabilidade social	1998c
Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. Trabalho apresentado pelo Secretário da Educação Básica do Estado do Ceará Antenor Napolini em Seminário Internacional em São Paulo	1998d

Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE	1998e
Mensagem à Assembléia Legislativa 1998	1998f
Todos pela educação de qualidade para todos	1998g
Todos pela educação de qualidade para todos: o desafio da educação no Ceará: mensagem 1998	1998h
Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE: relatório geral	1999a.
Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE: documento de circulação interna.	1999b
Plano de expansão e reforma do ensino médio – PEMCE: anexos	1999c
4 anos de atividades. Relatório de Atividades 1995 – 1998	1999d
Todos pela educação de qualidade para todos: mensagem 1999	1999e
Consolidando o novo Ceará: plano de desenvolvimento sustentável: 1995-1998	1999f
Mensagem à Assembléia Legislativa 1999	1999g
Referenciais curriculares básicos – Ensino Médio – quinto ciclo	2000a
Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará, 1999-2002	2000b
Mensagem à Assembléia Legislativa 2000	2000c
Eleições diretas para diretores das escolas públicas do Ceará. Perguntas e respostas	2001a
Eleições diretas para diretores das escolas públicas do Ceará. Venha votar pela qualidade do ensino	2001b
Mensagem à Assembléia Legislativa 2001	2001c
Mensagem à Assembléia Legislativa 2001: abertura da sessão legislativa	2001a
Secretaria de Educação Básica. A Caminhada Cearense 1995/2002: uma síntese	2002a

Mensagem à Assembléia Legislativa 2002	2002b
. Escola Novo Milênio: ressignificando o Ensino Médio e construindo a Escola Jovem do Ceará	2002c
Balanço social: 2002	2002d
Educação básica de qualidade no Ceará	2002e
Mensagem à Assembléia Legislativa 2003	2003a
Plano de educação básica: escola melhor, vida melhor	2003b
Mensagem à Assembléia Legislativa 2004	2004
Indicadores sócio-econômicos do Ceará. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará	2005a.
Governo do Estado do Ceará. Mensagem à Assembléia Legislativa 2005	2005b
Avaliação institucional 2005	2005c
Mensagem à Assembléia Legislativa 2006	2006
Política de seleção de acervo da SEDUC	2008
O Desafio da educação no Ceará	[s. d.]
Eleições diretas para diretores: a escola como ponto de partida	[s. d.]
Sistemas de informações educacionais	[s. d.]

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SEGUNDO OS PECNEM POR ÁREA DE CONHECIMENTO

O educando, após concluir os seus estudos na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, deve dominar as seguintes competências e habilidades:

a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, por meio da constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

e) Conhecer e usar língua (s) estrangeira (s) moderna (s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-as aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem, na sua relação com as demais tecnologias.

h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Por sua vez, a área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” tem como fim a construção de habilidades e competências que permitam ao educando:

a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou rupturas de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.

b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.

c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

d) Apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.

e) Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais.

f) Compreender a necessidade de utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.

g) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

h) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações/interpolações e interpretações.

i) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.

j) Identificar, representar e utilizar conhecimentos geométricos para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

k) Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propõem solucionar.

l) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

m) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

Quanto à área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, o educando deve:

a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.

b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana, a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos

direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia e práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e ação diante de situações novas, problemas ou questões de vida social, política, econômica e cultural.

f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.

i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

No que diz respeito à verificação do rendimento escolar prevê-se o seguinte:

I. Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

II. Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

III. Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV. Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V. obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem

disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (art. 24, inciso V, da LDBEN).