

**Luciano Daudt da Rocha**

Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio:  
gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em  
Santa Catarina

Florianópolis

2006

**Luciano Daudt da Rocha**

**Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio:  
gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em  
Santa Catarina**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eneida Oto Shiroma

**Florianópolis**

**2006**

“Mas tenho uma notícia para você, executivo: a máquina superaqueceu. Somos só os precursores. Sua época está para acabar. Enquanto você surfa na tecnologia, outros sentem ódio. Como as crianças das favelas vendo filmes de ação americanos. É só o começo. Haverá mais. Mais casos de insanidade, *serial killers*, almas destruídas, violência gratuita. Não pode sedar todo mundo com *game shows* e *shoppings* e os anti-depressivos não vão funcionar para sempre. O povo está cansado da merda do seu sistema.”

(Trecho do filme “*Edukators*”, de Hans Weingartner, Alemanha, 2004)

Este trabalho é dedicado a todos os professores e professoras de educação básica da rede pública, que diariamente se esforçam para realizar uma educação de qualidade, que enxergam com pesar o desmonte do sistema público de ensino, mas que mesmo diante das adversidades, não deixam de trabalhar com a esperança de dar esperança aos menos favorecidos deste injusto país.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao final desta etapa do percurso de minha formação como profissional e como homem, gostaria de deixar registrado meu carinho e os mais sinceros agradecimentos a algumas pessoas:

À minha mãe, Vania, a mulher da minha vida, pelo apoio, pelo amor, pela sabedoria e pelos valores humanitários que acumulou na vida e que insiste em passar aos seus filhos. Pela paciência em sempre me ajudar, por tudo. Te amo muito!

À minha irmã, Patrícia, quem eu amo muito, pelo companheirismo e pela amizade, pelo prazer que é conviver com ela. Pelo bom-humor, pelas risadas, pela compreensão. Pela sua visão de mundo, sempre preocupada, pelo seu senso de justiça, pela comoção que têm diante das desigualdades.

Ao meu irmão Gustavo, com quem compartilho boas idéias, pela parceria, pelas ajudas, pelo amor que tem pela sua família.

Ao Rodrigo e à Bianca, companheiros de meus irmãos, que alegram muito a nossa casa.

Ao Sindomar, meu companheiro, amigo, parceiro, confidente, um cara extraordinário que a vida me trouxe. Por tudo o que com ele aprendi, sua forma simples de ver a vida, seu apego às pequenas coisas do mundo, suas lições de força e felicidade.

Aos meus amigos e amigas de infância e adolescência, pessoas que comigo cresceram e se fizeram pessoas, que comigo aprenderam e com quem aprendi, com quem me divirto, pessoas com histórias de vida repletas de luta e de garra, de quem me orgulho muito. Sou um cara privilegiado por relatar tantos nomes aqui: Fernanda, Tanara e George, Deisi, Lisi, Werner, Murilo e Tai, Pat Streit, Pat Gauss, Ana, Marcelo e Pat, Filipe e Laura, Zéli, Leonardo, César, estes entre tantos nomes. Um agradecimento muito especial ao Márcio, pela ajuda no resumo deste trabalho e à Karine, pela leitura atenciosa do texto final.

Aos amigos de graduação, com quem não perco o contato por nada e com quem passo momentos muito agradáveis (apesar de todos falarem alto e ao mesmo tempo!). Estas pessoas foram e são muito importantes para o tipo de profissional que eu me tornei e que pretendo ainda me tornar: Andreas, Cíntia, Jefferson, Mel, Lia, Elisandra, Bismarck, Jonas, Rita, Carmen e Aline.

Aos amigos que fiz em Santa Catarina, companheiros para todas as horas, que muito me ajudaram, das mais diversas formas: Marcelo, Cláudio, Jeferson, Jéssica e Tony (e ao cãozinho Léo), Luís, Marco Antônio, Luciana, Diego, Jaime, Alexandro.

Agradecimento especial a quatro amigos especiais: ao Douglas e ao Evandro, pela convivência (muitas vezes conturbada, mas faz parte!), pela amizade sincera que temos, pelo apoio nas horas em que eu precisei; ao Mário, meu amigo querido, que muito me ajudou quando eu cheguei em Florianópolis, e que muito me alegra com a sua amizade verdadeira; ao Giba, pelos galhos que quebrou e que ainda quebra para mim.

À três professoras extraordinárias com quem tive o prazer de trabalhar e de aprender, Teonila, Rose e Dani, e aos demais amigos, alunos e colegas da Escola de Educação Básica Aldo Câmara da Silva (São José – SC), um dos mais consideráveis locais de aprendizado que tive na minha ainda curta carreira.

Aos colegas de mestrado da turma de 2004, em especial Rafael, Albina, Josi, Pat, Rejane, Marival, Vanessa, Nilcéia, Andréia, Naira e Vânia, pelas nossas trocas de experiências e de conhecimentos e pelos nossos momentos de confraternização. Foi um aprendizado muito grande.

Aos professores que tive no mestrado, em especial Paulo Meksenas, Sônia Beltrame, e Marlene Dozol, pelas boas aulas, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pelas valiosas dicas no exame de qualificação, e com especial carinho, Lucídio Bianchetti, pela ajuda, pelos conselhos, pela sabedoria e por demonstrar acreditar no potencial de seus alunos.

À Eneida, minha orientadora, mulher inteligente, amiga, profissional impecável, boa conselheira, uma pessoa com valores extraordinários, que me ensinou muitas coisas. Pela dedicação extrema que teve durante os dois anos de orientação e por me respeitar e assim favorecer a minha formação. Ah, e ao Marcílio, pela paciência que tem com os orientandos de sua esposa.

Aos amigos do GEPETO, em especial à Olinda, uma amiga verdadeira, que nos contagia com seu bom humor e com a sua doçura, pelo carinho que sinto que temos um pelo outro, pela nossa afinidade. Pelos seus conselhos, tanto intelectuais quanto provindos de sua enorme sabedoria. À Rosalba e Maria Helena, por serem mulheres tão queridas e acolhedoras. Suas presenças iluminam qualquer ambiente. À doce Cris, uma amiga encantadora, meiga, bondosa e muito querida, além de uma profissional muito dedicada. À Marilda e à Rose, profissionais e amigas que muito ensinam a todos.

À toda a equipe da escola estudada para composição desta dissertação, pelo carinho e espontaneidade com que me receberam, pela sua luta diária, pela sua crença em dias melhores para a educação básica pública deste país. Pela sinceridade e emoção que demonstraram em seus relatos, fica aqui o meu mais sincero muito obrigado!

Às pessoas que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Saio deste curso com a certeza de ter recebido uma excelente formação.

Ao CNPq, pelo financiamento desta pesquisa.

## Resumo

Este trabalho trata das repercussões da reforma do ensino médio numa escola pública de Santa Catarina. Apresenta uma análise dos documentos norteadores publicados pelo Ministério da Educação. Tais documentos ministeriais recomendam mudanças curriculares e no trabalho dos professores, indicando a necessidade de atualização da educação em relação às demandas do mundo globalizado no setor produtivo e no âmbito cultural. Assim, aparecem nos documentos nacionais uma estreita ligação entre o ensino médio, o mundo do trabalho, e novos valores de cidadania. Como consequência da expansão apenas quantitativa do ensino fundamental, o ensino médio aparece reconfigurado, talvez popularizado pois uma nova clientela antes dele excluída a ele teve acesso. Por sua vez, estas recomendações não foram gestadas em âmbito nacional. Assim, a análise dos documentos dos Organismos Internacionais indicam que a preterida ligação entre ensino médio e o mundo do trabalho, as mudanças substantivas no financiamento e na gestão dos sistemas públicos, a reconfiguração do trabalho docente e a necessidade de avaliação e controle dos resultados do ensino são um imperativo para toda a região da América Latina e Caribe. O estudo de caso realizado para analisar a implementação destas políticas constatou a existência de profundas mudanças no cotidiano das escolas básicas públicas, principalmente no que diz respeito à precarização do trabalho docente – péssimas condições de trabalho, intensificação da jornada e péssima remuneração – e à promoção de uma nova cultura gerencial, marcada pela diminuição dos recursos estatais e onde, à despeito do discurso da autonomia, grande parte da gestão da escola é realizada pelo Estado.

Palavras-chave: Gestão educacional. Precarização. Trabalho docente. Educação pública.

Ensino Médio - Reforma.

## **Abstract**

This work deals with the repercussions of the high school education reform in a public school of Santa Catarina. It presents an analysis of settling documents published by the Ministry of Education. Such bureau documents recommend curricular changes and in the work of teachers, indicating the necessity of modernize the education in relation to the demands of the world globalization in the productive sector and the cultural scope. Thus, they appear in the national documents a narrow linking between high school education, the world of the work, and new values of citizenship. As consequence of the quantitative expansion, just quantitative expansion, of elementary school education, high school appears reconfigured, perhaps popularized therefore a new client, before it excluded, has access to it nowadays. In turn, these recommendations had not been practiced in national scope. Thus, the analysis of International Organisms documents indicates that the neglected linking between high school education and the world of work, substantive changes in the financing and the management of public systems, reconfiguration of teaching work and the necessity of evaluation and control of education results are an imperative for all the region of underdeveloped America. The study of case carried through to analyze the implementation of these politics evidenced the existence of deep changes in the daily routine of public basic schools, mainly in respect to the awful conditions of the teaching work - bad conditions of work, intensification of daily work and terrible remuneration - and to the promotion of a new managerial culture, marked by the reduction of the State resources and where, to the spite of the speech of the autonomy, great part of the school management is carried out by the State.

Key-words: Educational management. Awfulness. Teaching work. Public education. High school Education - Reform.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GEREI – Gerência Regional de Educação e Inovação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OEA – Organização dos Estados Americanos

OI – Organismos Internacionais

ONG – Organização não-governamental

OREALC – Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido da Mobilização Democrática do Brasil

PP – Partido Progressista

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO – Oficina de Educação e Cultura das Nações Unidas

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: Reestruturação capitalista, trabalho e educação: a reforma do ensino médio no Brasil</b> .....	<b>19</b>
1.1. A emergência do neoliberalismo e o impacto nas políticas educacionais brasileira	19
1.2. A reforma do ensino médio no Brasil: considerações sobre as publicações oficiais orientadoras da reforma .....	27
<b>Capítulo 2: Incursões pelo lado impopular da reforma do ensino médio: as argumentações e proposições dos Organismos Internacionais e o cenário da reforma brasileira</b> .....	<b>43</b>
2.1. Considerações preliminares .....	43
2.2. A centralidade do ensino secundário .....	44
2.3. Os discursos dos organismos internacionais e as articulações entre ensino médio e mundo do trabalho .....	50
2.4. Modelos inadequados e de baixa qualidade: as considerações e proposições dos organismos internacionais sobre concepção de ensino, currículo, trabalho docente no ensino médio .....	57
2.5. Uma solução gerencial para educação (secundária)? .....	65
2.6. O lado impopular da reforma: reforma do Estado, dualidade do sistema educacional e a articulação da educação secundária com estes dois aspectos .....	69
2.6.1. Neoliberalismo e educação: a reforma do ensino médio como parte da reforma do Estado .....	70
2.6.2. Reformar para quê? a reforma do ensino secundária como um elemento da construção de uma sociedade desigual .....	74
2.6.3. Profissionalização de gestores e professores, reforma do Estado e do ensino secundário .....	76
2.7. Algumas hipóteses que orientam o estudo de caso .....	77

**Capítulo 3: A implementação da reforma do ensino médio e o impacto sobre o trabalho docente: estudo de caso em uma escola estadual de Florianópolis**

.....	80
3.1. O contexto social da escola e alguns aspectos de sua história .....	80
3.2. As instalações e os aspectos físicos da escola .....	85
3.2.1. Estrutura administrativa da escola .....	86
3.3. Trabalho escolar: “A escola não acontece!” .....	88
3.3.1. (Des)integração entre as disciplinas e (des)articulação do trabalho pedagógico	89
3.3.2. Trabalho pedagógico desarticulado: culpa de quem? .....	92
3.3.3. As considerações da direção sobre o trabalho escolar: a falta de atratividade da escola	
.....	104

**Capítulo 4: Precarização do trabalho docente e a gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio** .....

.....	114
4.1. Trabalho docente: precarização após a reforma educacional dos anos de 1990 .....	114
4.1.1. Profissionalização docente: uma estratégia para precarizar o trabalho dos professores ...	
.....	119
4.1.2. Formação inicial e continuada de professores .....	127
4.1.3. A percepção dos professores sobre a situação da escola básica pública e do trabalho docente .....	129
4.1.4. Professores Impotentes: precarização do trabalho docente e submissão às políticas educacionais brasileiras .....	131
4.2. Considerações sobre a gestão das escolas estaduais de Santa Catarina .....	135
4.2.1. Gestão financeira .....	136
4.2.2. Gestão dos trabalhadores docentes .....	143
4.2.3. Gestão do currículo .....	145

**Considerações Finais** .....

.....	147
a) A reforma do ensino médio e manutenção da dualidade do sistema educacional .....	147
b) Quem, de fato, faz a gestão das escolas? .....	148
c) Algumas reflexões sobre a gestão estatal: é este o modelo de gestão do ensino idealizado nas reformas educacionais?.....	151

Referências .....	155
-------------------	-----

Anexos ..... 159

## **Introdução**

As reformas educacionais que foram tomando corpo na última década trazem em seu bojo consideráveis elementos indicadores de profundas mudanças nos sistemas públicos de ensino. Têm sido objeto de constantes pesquisas há mais de dez anos, com os mais diversos enfoques. A atualização das pesquisas se faz necessária tendo em vista, além da relevância do tema, as paulatinas alterações que estão acontecendo na educação pública em todo o país.

Contudo, as mudanças verificadas nos sistemas educacionais brasileiros estão em consonância com reformas pensadas para a América Latina e Caribe, induzidas pelos Organismos Internacionais. Muito mais do que reformas nos sistemas públicos de ensino, as reformas educacionais podem ser melhor entendidas no conjunto das reformas do Estado empreendidas a partir da expansão da ideologia neoliberal na região.

Estas reformas são anunciadas como uma evolução, uma resposta aos novos tempos, de avanços tecnológicos e globalização. Porém, as análises que foram feitas nos últimos anos pelos pesquisadores apontam outro sentido. Os discursos aparentemente comoventes e construtores de consenso presentes nos documentos dos Organismos Internacionais e nas publicações do Ministério da Educação possuem uma face implícita muito mais significativa. As reformas educacionais parecem não terem o objetivo de democratizar a educação e nem de elevar a qualidade do ensino. Ao contrário, trazem no seu bojo o aprofundamento dos problemas historicamente verificados na educação brasileira e o da submissão do sistema de ensino aos ditames do capitalismo.

A ideologia neoliberal está fortemente presente na reforma do ensino médio, tanto nos aspectos da nova concepção de ensino quanto na organização e funcionamento dos sistemas públicos e das unidades escolares.

Na década de 1990, as atenções do Ministério da Educação estiveram voltadas para a expansão das matrículas no ensino fundamental. Alcançadas as metas, as atenções do Ministério voltaram-se, mais recentemente, para a expansão das matrículas no ensino médio. Porém, mais importante do que pontuar as mudanças nos níveis específicos do ensino, é apreender as mudanças que se anunciam para o sistema público de ensino, em todos os níveis, principalmente no que diz respeito à gestão das escolas e das redes e ao financiamento.

Para dar conta de perceber as mudanças no sistema público de ensino médio, analisei esta reforma correlacionando aspectos como concepção de ensino, currículo, trabalho docente, gestão escolar, financiamento e avaliação do sistema. Estes aspectos foram escolhidos a partir da compreensão de que as mudanças pretendidas para o ensino médio, assim como para sistema público de ensino, não são estanques, e devem ser entendidas no seu conjunto, relacionadas com as demais mudanças que vem ocorrendo nas estruturas dos Estados. Trabalho com a hipótese de que a gestão das escolas e dos sistemas de ensino é o aspecto central da reforma do ensino médio por articular os demais aspectos da reforma acima referidos.

Assim, esta pesquisa pautou-se pelos seguintes objetivos: a) pesquisar as repercussões da reforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente; b) sistematizar as recomendações dos OI para a reforma do Ensino Secundário na região; c) analisar a incorporação dessas recomendações nas ações governamentais; d) investigar como está ocorrendo a implantação da reforma do ensino médio em uma escola estadual de Florianópolis. Na implementação da reforma, consideramos que os aspectos de maior impacto no sistema público do ensino médio, condicionantes das mudanças pretendidas, dizem respeito ao tratamento que o Estado vem dando aos professores, no que tange à sua carreira e às condições de trabalho, à gestão da escola e dos sistemas, a relação entre os diretores e os órgãos decisórios, em um contexto de diminuição dos recursos públicos para a educação e incentivo às parcerias público-privado e ao voluntariado. Para dar conta dos objetivos propostos, esta dissertação divide-se em quatro capítulos.

No capítulo 1 apresento a conjuntura em que se efetiva a reforma educacional brasileira, considerando que a emergência e consolidação do neoliberalismo como ideologia política e os avanços da reestruturação produtiva no campo da produção são os motores das mudanças que estão ocorrendo na relação entre Estado e sociedade civil, com especial destaque para a educação. Assim, compõe o capítulo a análise da legislação nacional para o ensino médio e dos principais documentos ministeriais sobre esta reforma, além de um panorama geral do ensino médio no Brasil e em Santa Catarina. Além das apreciações que faço sobre esta conjuntura, estão presentes as análises dos principais pesquisadores do tema.

Entendendo que as mudanças pretendidas para o ensino médio não foram gestadas pelo Ministério da Educação, o capítulo 2 reúne a análise de parte das recomendações de alguns Organismos Internacionais para o ensino médio no Brasil e para os demais países da América

Latina e Caribe. Os documentos selecionados são posteriores ao ano de 2000, tendo em vista que outras análises dão conta da década anterior. Outro aspecto é que, assim como as atenções do MEC estiveram voltadas para o ensino fundamental nos anos de 1990, os Organismos Internacionais possuem maior número de publicações sobre o ensino médio com data da década atual. É interessante também ressaltar que o objetivo desta análise era conferir a convergência das políticas nacionais com as recomendações internacionais, tendo em vista que as agências mais concordam do que discordam no que diz respeito às indicações de mudanças nos sistemas públicos de ensino. A partir da leitura desta documentação, procurei analisar a centralidade conferida ao ensino secundário, a articulação incentivada entre o ensino médio e o mundo do trabalho, as considerações dos Organismos Internacionais sobre a inadequação dos sistemas de ensino dos países da América Latina e Caribe, a saída gerencial apontada para solucionar os problemas identificados pelas agências e as considerações que estas fazem sobre o trabalho docente e a necessidade de profissionalização da gestão educacional. Estas recomendações, por serem emanadas por órgãos que também são fornecedores de empréstimos e implementadores de programas, estão sendo consideradas como intencionadas em levar adiante uma profunda mudança cultural na região, uma nova relação ente Estado e sociedade civil, mais pautada pelos ditames do neoliberalismo. Assim, relaciono as argumentações das agências com uma literatura voltada para o estudo da mudança nos conceitos de sociedade civil, cidadania e a emergência da idéia de público não-estatal e terceiro setor, indicando que as reformas educacionais levadas a cabo no Brasil visam mudar para manter, dando diferentes escolarizações para grupos sociais distintos. Ao final do capítulo 2, apresento uma síntese das principais idéias defendidas nos dois capítulos iniciais, indicando quais aspectos nortearão o estudo de caso.

O capítulo 3 apresenta o estudo de caso que realizei para analisar a implementação da reforma do ensino médio. Selecionei uma escola estadual que atendesse a uma comunidade pobre da periferia de Florianópolis e que, apesar de dividir o espaço físico e muitos dos professores com o ensino fundamental, atendesse maioritariamente o ensino médio. Estabeleci relações com os diretores, com os professores, com os pedagogos da equipe de ensino e com os coordenadores de turno. A pesquisa de campo foi intensiva nos meses de junho, julho e metade de agosto do ano de 2005, e mais espaçada nos meses seguintes. Nas primeiras semanas procurei conhecer a escola e conversar informalmente com as pessoas, além de participar de uma reunião pedagógica e de todos os conselhos de classe. Em seguida, realizei as entrevistas. Foram entrevistados os três membros da direção, três dos seis membros da

equipe de ensino, os dois coordenadores de turno e treze professores, onze efetivos e dois professores Admitidos em Caráter Temporário. As entrevistas versaram sobre a condução do trabalho escolar, procurando reunir elementos que revelassem as condições de trabalho nesta escola e os fatores que as fazem de determinada forma. A insistência pela autonomia das escolas nos documentos oficiais foi um fator que mereceu minha atenção, no sentido de conferir em que se traduz este termo no cotidiano escolar.

No capítulo 4 aponto as principais conclusões do trabalho, procurando relacionar o que foi estudado na teoria ao que foi constatado na empiria. Assim, tendo observado o cotidiano escolar, defendo que a reforma do ensino médio tornou mais precário o trabalho dos professores, na medida em que alarga o conceito de trabalho docente sem dar condições para a realização de todas as tarefas imputadas aos professores. Este aspecto, somado ao fato de que as escolas básicas públicas convivem em um contexto de paulatina diminuição do investimento público, leva a conclusão de que as escolas não são autônomas na condução do seu trabalho, nem no que tange ao aspecto pedagógico, nem financeiro.

As considerações finais trazem uma análise sobre a gestão das escolas e dos sistemas, apontando pelo protagonismo do Estado na gestão das escolas, haja vista os entraves que diariamente se apresentam no cotidiano das escolas que impedem a construção localizada de um projeto educacional autônomo e democrático.

## Capítulo 1

### **Reestruturação capitalista, trabalho e educação: a reforma do ensino médio no Brasil**

Uma proposta que difunde, insistentemente, a idéia de que conhecimentos escolares, além de desagradáveis, inúteis, acorrentados à escola “do passado”, podem ser descartados na chamada “sociedade do conhecimento”. (SANTOS, 2002, p. 227)

#### **1.1. A emergência do neoliberalismo e o impacto nas políticas educacionais brasileiras**

Os anos de 1990 foram muito agitados para o Brasil, com especial destaque para o campo da educação. Mais uma vez, o Brasil assumiu uma posição submissa em relação aos centros de decisão política do mundo, bem como aprofundou sua condição de dependência econômica, caminhando na contramão dos anseios dos movimentos sociais. As elites preconizavam um movimento conservador que em nada tinha a ver com qualquer projeto de desenvolvimento nacional, orientado pelas recomendações dos países centrais do sistema capitalista, através dos Organismos Internacionais<sup>1</sup>.

Após a derrocada dos modelos de administração pública burocrática dos países do leste europeu e do desgaste dos Estados patrimonialistas e assistenciais, o mundo presenciou, naquele contexto, a emergência de uma nova ordem política.

Não é por acaso que naquela década verificamos grandes ajustes nas políticas dos Estados nacionais. Assistimos a acentuadas mudanças econômicas e políticas, as quais vinham sendo apontadas desde os anos de 1970 com a emergência de um novo paradigma

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, os Organismos Internacionais estão sendo considerados como agentes principais na governança global. Nas políticas educacionais latino-americanas, estes organismos são indutores de políticas, recomendando ações e concedendo empréstimos. Destacam-se neste cenário as agências ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento.

tecnológico<sup>2</sup> e de uma nova concepção de mundo, a qual visava adequar as condições políticas do planeta favorecendo, por meio da implementação das políticas neoliberais<sup>3</sup>, a passagem para um novo estágio da acumulação capitalista.

A economia de mercado estendeu-se pelo mundo após o desmantelamento do socialismo real, consolidando o processo de globalização da economia, iniciado com a expansão marítima européia, no século 15. Somando-se a isso a crescente escalada do desemprego em âmbito mundial, acirra a questão social. O desemprego é inerente ao modo de produção capitalista. A necessidade de extração de mais-valia pelo capitalista exige a acentuação da exploração da força de trabalho. A partir dos avanços da tecnologia, a opção feita neste modo de produção é pela redução numérica dos trabalhadores sem perdas no volume da produção, o que faz aumentar os índices de desemprego. A partir da introdução dos novos modelos de gestão e controle da força de trabalho, somando aos aspectos citados acima, verificamos nos anos de 1990 e na primeira década do novo século índices de desemprego alarmantes.

A partir da consolidação do processo de globalização da economia, percebemos uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada pela expansão do domínio das grandes corporações dos países centrais do sistema capitalista de produção, o que aprofundou a situação de dependência dos países da periferia do sistema em relação aos centros de decisão econômica e política do mundo. Tal situação pode ser ilustrada pela crescente concentração de capitais em poder de algumas corporações, caracterizando a produção deste final/início de século como um sistema oligopolizado e, em alguns setores da economia mundial, monopolizado<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Cf. Leite (1993), que aponta o novo modelo de produção como sendo um novo paradigma tecnológico. Pode ser caracterizado por mudanças substantivas nos modelos de gestão, tendo algumas características fundamentais: flexibilidade e maior controle da força de trabalho, maiores exigências por qualificação dos trabalhadores, redução da pirâmide hierárquica, políticas de desperdício zero, cultura organizacional mais holística, entre outras. Tal modelo de organização gerencial trouxe, entre outras conseqüências, o acirramento da concorrência horizontal entre trabalhadores (causando assim um refluxo dos movimentos sindicais) aumento das taxas de desemprego estrutural. Além do texto de Leite (1993), cf. Shiroma (1996) e Ianni (1994), que oferecem boas análises para o entendimento desta questão.

<sup>3</sup> O neoliberalismo pode ser entendido como uma nova maneira de pensar a organização dos Estados e do mercado, em um novo momento do modo de produção capitalista. Esta ideologia surge como alternativa aos Estados interventores, os chamados Estados de bem-estar social ou Estados Keynesianos, afirmando a necessidade de enxugamento dos gastos estatais e, conseqüentemente, redução da intervenção do Estado principalmente nas políticas sociais. No campo econômico, destacamos políticas de liberalização, como abertura econômica (liberalização das importações), maior facilidade para a circulação de capitais, privatização de empresas estatais, entre outras. Para um melhor entendimento da realidade emergida a partir da ideologia neoliberal, cf. Gentili (1998), capítulo 4 e Oliveira (2000), em especial o capítulo I.

<sup>4</sup> Alguns ramos da produção que empregam tecnologia de ponta podem ser considerados como setores monopolizados ou oligopolizados. Como exemplo disto podemos citar informática, robótica, automóveis, telefonia, entre outros.

Com a finalidade de acompanhar bem como facilitar a expansão do poder das grandes corporações transnacionais, as idéias neoliberais influenciaram o reordenamento das estruturas dos Estados, o que fez estender a atuação do capital internacional. As privatizações, a nova regulamentação da economia e a liberalização das importações, ações dos Estados que adotaram a política neoliberal, têm como meta a expansão dos mercados de atuação de grupos privados oriundos dos países centrais. Esta situação acabou por enfraquecer o poder das empresas locais, em uma competição desigual.

Tal contexto, conhecido como “nova ordem mundial”, carece de algumas reflexões. Oliveira (2000), argumenta a partir de Chomsky, que

Essa nova ordem na verdade é a mesma que vem imperando desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando os EUA, tendo acumulado um imenso poder econômico e militar, se viram fortalecidos e arrogaram para si o controle do resto do mundo. Sendo assim, a onda em torno de uma nova ordem mundial poderia ser caracterizada como mais um stratagema norte-americano, com o objetivo de manter sua hegemonia no plano internacional (OLIVEIRA, 2000 p. 32).

Desta forma, a autora entende que, na análise de Chomsky, as classes capitalistas norte-americanas “atingiram um nível tal de poder que passaram a tentar controlar o mundo a partir de organizações múltiplas, incluindo aí o próprio Estado, com a finalidade de cumprir seus interesses” (idem).

A idéia que a autora constrói a partir da análise do pensamento de Chomsky sobre a classe capitalista e suas relações com os Estados é muito interessante. Afirma que a classe capitalista é internacional e que as estruturas jurídico-políticas das sociedades estão organizadas de modo a privilegiar os interesses dessa classe. Ou seja, para Chomsky, “é mera fantasia a idéia de que os Estados-nações são atores na arena internacional. (...) nas nações ricas - assim como nas nações famintas – há diferenças radicais de privilégio e poder” (idem, pp. 32-33). A intenção das corporações transnacionais é que o mundo seja disciplinado de modo que os seus interesses não sejam ameaçados.

As grandes corporações possuem um poder muito expressivo, sendo as protagonistas das políticas de condução do mundo, utilizando-se dos Estados para colocarem em prática seus interesses. Para tanto, as instituições financeiras internacionais, criadas na conferência de Bretton Woods, em 1944, podem ser encaradas como uma espécie de governo mundial, pois

estabelecem políticas verticais<sup>5</sup>, principalmente para os países pobres, favorecendo os interesses da classe capitalista internacional, agindo como um poder de Estado.

Acompanhando o movimento de profundas transformações na produção e circulação do capital, percebemos alterações significativas também no mundo do trabalho. A mobilidade geográfica possível das empresas transnacionais, somada às constantes inovações tecnológicas aplicadas à produção contribui, entre outros fatores, para redesenhar o mundo do trabalho. O que temos percebido nos últimos anos é a diminuição do emprego formal e o crescimento do desemprego estrutural, o aumento das pressões dos grupos capitalistas pela flexibilização do trabalho e das leis trabalhistas em vários países, principalmente os da periferia do sistema capitalista. Novas formas de gestão e controle da força de trabalho têm acirrado a competição horizontal<sup>6</sup> e a diminuição da interferência sindical no que diz respeito às políticas de trabalho e emprego.

Desta forma, o novo quadro do mundo do trabalho caracteriza-se pela necessidade demandada pelo capital de uma formação que capacite os trabalhadores a lidarem com uma tecnologia em constante aprimoramento, ou seja que possuam noções básicas das áreas do conhecimento ligadas aos setores da produção no qual atuam. Além disso, certificações internacionais de qualidade impõem que as empresas contem com uma força de trabalho cada vez mais escolarizada. Tais certificações facilitam a inserção em mercados competitivos, sendo este um dos motivos que impulsiona a classe empresarial a demandar maior formação de seus empregados. Porém, cumpre lembrar que não existe interesse que os trabalhadores possuam uma formação crítica. No pensamento empresarial, qualidade na formação pode ser traduzida como uma formação adequada aos objetivos das empresas. Entretanto, em um contexto de crescimento das taxas de desemprego, esta demanda por formação absorve parte dos trabalhadores, considerando que a maioria não atuará no setor formal da economia.

Sobre esta realidade, difundem-se as análises, com diferentes perspectivas, a respeito das articulações entre trabalho e educação. Além de preparar a força de trabalho que atuará no setor formal da economia, as instituições de ensino precisam ensinar a esta população que ela

---

<sup>5</sup> Entenda-se por este termo políticas feitas por um pequeno grupo que estabelecem políticas que se afinam com a classe capitalista. Denomino estas como “políticas verticais” pois elas são concebidas sem o consenso do conjunto dos interessados em determinado campo. São geradas em órgãos centrais e impostas às diferentes instâncias que estão a estes subordinados.

<sup>6</sup> O novo paradigma tecnológico, a partir das políticas de premiação e participação nos resultados, tem provocado a desmobilização da classe trabalhadora e o refluxo do movimento sindical. Este modelo não incentiva posturas coletivistas, segmentando a classe trabalhadora. Uma melhor compreensão pode ser encontrada em Castro e Deddeca (1998).

se encontra em uma situação vulnerável. Ficar desempregado ou subempregado pode ser uma situação temporária para alguns e perene para muitos. Conviver e trabalhar em um mundo de incertezas, que exclui grande parte da população do mundo produtivo é posto como realidade para gerações daqui para frente.

Para obterem êxito, os projetos capitalistas necessitam ser trabalhados e difundidos não só nos planos político – neoliberalismo - e econômico - reestruturação produtiva -, mas também no plano ideológico. Um determinado projeto passa de dominante a hegemônico quando consegue legitimidade. Neste processo, os sistemas educacionais assumem papel destacado neste novo contexto do sistema capitalista de produção, pelo fato de ser o espaço de formação da força de trabalho, tanto do ponto de vista técnico como ideológico. Ou seja, a transmissão ou não de determinados valores e ideologias no ambiente escolar pode contribuir para a perpetuação do sistema capitalista, se entendermos a escola como um aparelho do Estado que tem como uma de suas funções a manutenção da ordem estabelecida<sup>7</sup>. Desta forma, a necessidade de favorecer a acumulação do capital e de atender às demandas emanadas pelo setor produtivo justificam reformas nos sistemas educacionais em diversos países, a partir das recomendações dos Organismos Internacionais representantes dos interesses da classe capitalista.

No caso brasileiro, a história da educação nos mostra que o sistema de ensino é marcado pelo que conhecemos por dualidade estrutural, ou seja, diferentes formações para segmentos sociais distintos (KUENZER, 1997). Apesar de o MEC anunciar a superação da dualidade do sistema educacional (BRASIL/MEC, 2000), as reformas educacionais dos anos de 1990 parecem ter reforçado esta situação.

A análise que aponta a dualidade estrutural como característica principal do sistema educacional brasileiro pode ser corroborada se observarmos a posição ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho. Somos um país periférico, com defasagem tecnológica e industrialização tardia. A formação instrumental da força de trabalho caracterizou-se como algo intimamente ligado ao modelo de desenvolvimento aqui adotado. Em contrapartida, as elites garantiram para si um ensino voltado à formação de dirigentes, com a finalidade de

---

<sup>7</sup> Não estou tomando um posicionamento da escola enquanto manutenção do sistema capitalista, tal como defendem os althusserianos. Entendo a escola como um espaço de disputa de poder, mas acredito que devemos reconhecer que o forte controle estatal nos sistemas de ensino denota a intenção de manutenção da ordem estabelecida.

manterem-se como detentoras dos saberes acumulados pela humanidade ao longo dos séculos, em um sistema de ensino voltado para o ingresso nas instituições públicas de ensino superior.

Com a privação do chamado ensino propedêutico às classes trabalhadoras, as elites garantem a manutenção de sua posição privilegiada, pelo fato de destinarem às classes trabalhadoras um ensino essencialmente instrumental, impossibilitando-as de vislumbrarem as origens de sua condição como classe oprimida, bem como buscarem a superação dessa condição.

Identificada como bandeira de luta dos educadores ao longo do século 20, a superação da dualidade estrutural é ainda algo a ser perseguido. Importantes avanços foram alcançados na ocasião da elaboração da proposta de educação da Constituição Federal de 1988, quando garantiu-se a inédita responsabilidade do Estado para com o financiamento da educação em todos os níveis. Porém, é válido lembrarmos a análise de Acácia Kuenzer sobre esta situação. A autora argumenta que no momento em que, pela primeira vez na legislação brasileira, conseguiu-se tal comprometimento por parte do Estado no que diz respeito às políticas sociais como forma de mediação da relação entre capital e trabalho, a exemplo do Estado de bem-estar social, “este mesmo modelo já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e da reestruturação produtiva” (KUENZER, 1997, p. 27).

Apesar disto, os educadores vinham desde os anos de 1970 debatendo a reelaboração do sistema de ensino visando mudanças em cinco pontos principais, a saber: melhoria na qualidade da educação, valorização e qualificação dos trabalhadores em educação, democratização da gestão, financiamento da educação e ampliação da escolaridade obrigatória, o que compreende o que hoje se concebe como Educação Básica (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2002).

Fruto das discussões e dos debates durante as décadas de 1970 e 1980, iniciou-se em 1987 as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relatada pelo deputado Jorge Hage. Na ocasião, a comunidade educacional fez-se presente nas discussões da nova LDBEN defendendo a escola pública. No entanto, acompanhando o processo de reestruturação produtiva e a consolidação do ideário neoliberal na política brasileira, as amplas discussões acerca da educação nacional sofreram um golpe reacionário e conservador, com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro. O projeto de LDBEN aprovado em dezembro de 1996, não

correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. Esta lei foi apresentada como moderna, tendo como norte o século que se avizinhava, “realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. (...) Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação” (SHIROMA et alli, 2002, p.51).

A LDBEN por ter características flexíveis e minimalistas, possibilitou ao Governo Federal fazer as adequações que julgaram necessárias através de decretos presidenciais, portarias e resoluções ministeriais. De fato, as verdadeiras reformas feitas no sistema de ensino não foram preconizadas com a aprovação da Lei 9394/96, porém feitas a partir dela. Com as brechas deixadas pela lei, os governos de Fernando Henrique Cardoso efetivaram profundas modificações na educação brasileira, a destacar reformas nos níveis fundamental e médio de ensino, criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o que contribui, conforme Kuenzer (1997), para a manutenção da dualidade estrutural da educação brasileira, além de reformas no ensino superior, com destaque especial para as universidades públicas e cursos de formação de docentes.

Contudo, não é possível entender as ações do Estado no que diz respeito à educação sem a articulação destas com o modelo político brasileiro e com o processo de reestruturação produtiva e da globalização da economia.

A partir das recomendações dos organismos representantes dos países centrais do capitalismo, com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO-OREALC e CEPAL e, as reformas educacionais dos anos de 1990 foram efetivadas. Seguindo o receituário neoliberal, as recomendações versavam em torno de alguns pontos, quais sejam: a) oferta de conhecimentos e habilidades requeridas pelo setor produtivo; b) a ênfase nos resultados da aprendizagem; c) redirecionamento da atuação do Estado, de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas; d) reforma do financiamento (utilização racionada dos recursos existentes) e da gestão da educação.

A partir destas recomendações, são difundidos termos utilizados nos textos dos documentos dos organismos internacionais, os quais se farão presentes nas publicações do Estado à exaustão, tais como equidade, competências e empregabilidade, gestão democrática, descentralização, autonomia, orientadores das ações no sistema educacional brasileiro.

Nota-se, portanto, que as políticas educacionais dos anos de 1990 vão contra o que está posto em nossa Constituição, ou seja, o comprometimento do Estado com a educação em todos os níveis. Tendo adotado praticamente na íntegra as recomendações dos Organismos Internacionais, o Estado brasileiro demonstrou sua intenção de contribuir para o surgimento de um forte mercado de serviços educacionais, marca registrada da ideologia neoliberal, à sombra de uma aparente democratização<sup>8</sup> do sistema de ensino, reforçando a dualidade estrutural na medida em que, de fato, não se preocupa em oferecer uma educação básica pública, gratuita e de qualidade para o conjunto da sociedade.

As reformas educacionais, em um primeiro momento, tinham como preocupação central a universalização do nível fundamental. As primeiras ações do Estado priorizaram mudanças na organização e no financiamento<sup>9</sup> deste nível de ensino. As metas estipuladas de expansão do ensino fundamental parecem ter sido alcançadas, pelo menos no que diz respeito ao atendimento. Embora não seja o foco principal deste texto, vale lembrar que esta expansão se deu de forma quantitativa, pois ao mesmo tempo em que verificamos aumentos significativos nas matrículas, assistimos à precarização das condições de trabalho docente, a falta de estrutura das escolas e os baixos índices de aproveitamento dos alunos da 1ª a 8ª série.

Evidências como estas nos conduzem a interpretar a política de expansão justificando-se apenas pelo aumento das matrículas, pois a partir do momento em que se atingiu esta meta, as atenções do ministério da educação passaram a focar ensino médio. Sabemos que o empresariado vem demandando maior formação da sua força de trabalho, quer seja pela necessidade imposta pela competição internacional, quer pela necessidade de contar com uma força de trabalho capacitada a lidar com tecnologias em constante aprimoramento. Além disso, a 1ª Cúpula das Américas, na declaração de Miami<sup>10</sup>, reunida entre os dias 9 e 11 de dezembro de 1994, estabelece em seu plano de ação que, para a efetivação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), os países deveriam contar com 100% da população atendida pelo nível fundamental e 75% pelo médio até o ano de 2010. Portanto, após a expansão

---

<sup>8</sup> As reformas educacionais empreendidas no Brasil, principalmente no que se refere aos níveis superior, técnico e médio facilitaram e incentivaram que muitos estabelecimentos privados passassem a oferecer cursos. Como exemplo disto podemos citar que, ao final do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, veiculou em grande mídia o significativo aumento das vagas no nível superior. A expressão “aparente democratização” está sendo utilizada pois como os cursos criados foram privados, não são acessíveis à maioria das pessoas no Brasil.

<sup>9</sup> A criação do FUNDEF – Lei 9424 de 24/12/1996 - (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) é um exemplo. Em janeiro de 2006, mês de conclusão desta pesquisa, o Congresso Nacional estava prestes a votar a criação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica).

<sup>10</sup> Disponível em [http://www.ftaa-alca.org/Summits/Miami/declara\\_p.asp](http://www.ftaa-alca.org/Summits/Miami/declara_p.asp), acessado em 07/03/2005.

quantitativa do ensino fundamental, as atenções do ministério da educação passaram a se concentrar no ensino médio.

## **1.2. A reforma do ensino médio no Brasil: considerações sobre as publicações oficiais orientadoras da reforma**

A Reforma do ensino médio no Brasil acompanha o movimento e reformas dos demais níveis de ensino. Pelo fato de as discussões por uma nova organização da educação terem começado muito antes da promulgação da LDBEN de 1996, fica difícil estabelecermos uma data precisa para o início desta reforma.

As bases legais para a reforma do ensino médio, contudo, podem ser identificadas na LDBEN. Nesta lei, o Ensino Médio é delineado na Seção IV, artigos 35 e 36. Em síntese, a lei aponta que o Ensino Médio tem duração mínima de três anos, e tem como finalidades o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, o desenvolvimento do educando como pessoa humana, com autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, ao final do Ensino Médio, o educando deve dominar os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, as formas contemporâneas de linguagem e os conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Ainda, o Ensino Médio deve priorizar a formação geral do educando e não a profissionalizante.

O caráter minimalista da LDBEN acena com a necessidade de normatização do Ensino Médio propedêutico através de outros instrumentos. Assim, em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) aprovou e fez entrar em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 1999), as quais

Se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (MEC, 1999, p. 12)

As noções de cidadania e de preparação para o trabalho são muito evidenciadas no texto das DCNEM. Inclusive, esta reforma aparece como consagradora do “acesso completo ao direito de cidadania (BRASIL/MEC, 2000, p. 8)”. Como anunciam as diretrizes e a Lei de 1996, ao Ensino Médio não cabe a formação profissionalizante no sentido técnico<sup>11</sup>, mas sim uma formação geral, sólida, de acordo com as necessidades do mundo produtivo. Serão as necessidades do mundo produtivo que moldarão o “novo cidadão”. Segundo o Ministério da Educação, este cidadão “tem de estar instrumentalizado para compreender as novas tecnologias, e por isso é fundamental que os conteúdos do ensino médio sejam contextualizados” (BRASIL/MEC, 2000, p.1). Além deste aspecto, o documento<sup>12</sup> que teve por função difundir a reforma na sociedade aponta que o cidadão deve ser capaz de aprender a aprender, pois enfrentará situações inusitadas e de incerteza no mundo do trabalho e deverá trocar de profissão de cinco a seis vezes em sua vida. A ligação entre cidadania e preparação para o mercado de trabalho fica mais clara na passagem selecionada, ainda indicando um dos objetivos da reforma, um pouco escamoteado no texto oficial:

Além da necessidade de prepararmos o aluno para o mercado de trabalho, do exercício pleno da cidadania, aprimorando-o como pessoa ética, autonomia intelectual e pensamento crítico, temos que lembrar que há uma escassez de mercado de trabalho e esses jovens tendem a permanecer mais tempo na escola. É preciso pensar numa expansão da rede. (BRASIL/MEC, 2000, p. 12)

A estratégia de manter os jovens mais tempo na escola e assim retardar a sua busca por uma colocação no mercado de trabalho é um elemento revelador dos motivos da expansão da rede. Além disso, o Decreto 2208/97, que impossibilitou a existência de cursos integrados de Ensino Médio e Educação Profissional, também parece ter vindo com este objetivo, o de forçar o jovem a ficar mais tempo na escola antes de buscar uma profissão específica.

Parecendo encobrir esta intenção, um dos principais argumentos do Ministério da Educação para justificar a reforma é a pretensão de oferecer uma base nacional comum, assim eliminando a dualidade do sistema de ensino característico da educação brasileira:

Além disso, já é tempo de acabar com aquela dualidade há muito praticada no Brasil, segundo a qual adolescentes de classe média e alta podem cursar um ensino médio do tipo acadêmico, enquanto aqueles mais pobres vêm-se direcionados para o ensino médio profissionalizante, de forma a ocupar uma profissão técnica no mercado de trabalho. (BRASIL/MEC, 2000, p. 3)

---

<sup>11</sup> Conforme o Art. 5º do referido Decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.”(BRASIL, 1997). Maiores informações, ver Kuenzer, (1997), Frigotto et alli (2005) e Rodrigues (2004).

<sup>12</sup> “O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”, BRASIL/MEC (2000).

A dualidade do sistema de ensino está condicionada à estrutura de classes da sociedade brasileira e à necessidade de perpetuação desta condição. Assim, acompanhando as recomendações<sup>13</sup> dos Organismos Internacionais, o Ministério da Educação procurou estender a educação básica à maioria dos jovens da classe trabalhadora. A expansão apenas quantitativa do ensino fundamental pode ter forçado práticas desenfreadas de promoção escolar<sup>14</sup> e aumentado a demanda pelo ensino médio no Brasil. Como ilustração, as matrículas nesta etapa do ensino, considerando todo o país, em 1996 eram 5.739.077 alunos e em 2003 já eram 9.072.942<sup>15</sup> alunos, num percentual de crescimento de 58,09% neste período. O MEC<sup>16</sup> afirma que de 1994 a 2004, o crescimento das matrículas foi de 84%. Ou seja, o crescimento das matrículas nesta etapa do ensino básico, forçado pela expansão apenas quantitativa do ensino fundamental indica que uma clientela que antes não ascendia a este nível de ensino está agora ascendendo. Assim, o Ministério procura justificar a reforma também pela necessidade de oferecer a todos um ensino comum com um currículo mais flexível, que obedeça às características de cada região do Brasil.

Contudo, a dualidade do sistema só poderia deixar de ocorrer se as escolas contassem com a mesma infra-estrutura e com as mesmas condições de trabalho para os professores, estes com formações similares, o que parece não estar ocorrendo. Desta forma, a dualidade do sistema que antes tinha na entrada do ensino médio o seu gargalo passa a ser mais evidenciada no final do ensino médio. Mesmo que o currículo obrigatório tenha características comuns, a falta de infra-estrutura e as péssimas condições de trabalho que se verificam nas escolas básicas públicas não favorecem um atendimento satisfatório aos muitos estudantes brasileiros. Esta situação parece ser uma tendência, tendo em vista que o documento não discorre sobre políticas de financiamento, nem mesmo sobre mudanças nas precárias condições de trabalho dos professores. Ao contrário, sugere que os professores são os protagonistas da reforma e que estes devem buscar aperfeiçoamento, numa indicação de aumento de suas atividades, tais como planejamento conjunto, projetos interdisciplinares e gestão democrática da escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indicam que os novos currículos devem ser orientados pelos seguintes princípios pedagógicos: identidade,

---

<sup>13</sup> Algumas das recomendações que os Organismos Internacionais fazem ao ensino médio brasileiro serão apresentadas no Capítulo 2.

<sup>14</sup> Comenta-se muito em escolas de diversas redes as cobranças para a aprovação dos alunos, mesmo sem condições para isso. Cabe ressaltar que não considero que esta situação seja culpa dos alunos, mas sim dos sistemas que permitiram o sucateamento das escolas, não favorecendo a aprendizagem dos alunos.

<sup>15</sup> Fonte: MEC/INEP, censo escolar de 2003.

<sup>16</sup> Cf. BRASIL/MEC, 2004, Revista do Ensino Médio.

diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização: a identidade de cada instituição de ensino, enquanto locais de educação de jovens; respeito às diversidades do alunado; autonomia das instituições de ensino na organização de seus projetos pedagógicos; interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos com o mundo produtivo e com a prática social.

Inclusive, as diretrizes indicam que as escolas são autônomas para organizarem a grade curricular e distribuir as disciplinas pela carga horária do curso de ensino médio. As disciplinas, segundo o Ministério, poderiam organizar-se da forma como a escola quisesse, nem precisando chamar-se pelas denominações tradicionais.

A autonomia das escolas é o ponto mais tocado no documento das diretrizes. Aparentemente, esta autonomia é mais ligada ao pedagógico, na organização da grade curricular. Conforme o documento:

A mudança deverá ser operacionalizada a partir das propostas pedagógicas dos próprios estabelecimentos de ensino, o que implica que diretores, supervisores, professores, técnicos, enfim, toda a comunidade escolar participe decisivamente dessa elaboração. Só tem sentido falar de autonomia da escola se essa autonomia for vinculada à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação de uma proposta pedagógica. (BRASIL/MEC, 2000, p. 9)

A noção de autonomia presente no documento indica a possibilidade das escolas em organizarem propostas pedagógicas próprias. Esta é uma reivindicação antiga dos movimentos de professores, mas conforme nos informa Martins (2002), no cotidiano das escolas básicas públicas esta já é uma possibilidade antiga. O que diferencia a realidade anterior da reforma do ensino médio que estamos estudando são as insistências na necessidade de avaliação ao final do processo, o que pode ser identificado como um elemento homogeneizador da “ampla” proposta do Ministério da Educação. Mas além da autonomia na elaboração a proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deixam uma brecha para o entendimento de uma outra faceta da dita autonomia das escolas. No artigo 7º das Diretrizes, a questão da autonomia, dentre os aspectos já analisados aqui neste texto, pode ser traduzida como a possibilidade da entrada de dinheiro privado nas escolas públicas de ensino médio:

Articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do ensino fundamental com o ensino médio. (BRASIL/MEC, 1999, p. 12)

Tanto do ponto de vista pedagógico como da alocação de recursos no setor privado, a autonomia ganha mais significado e oferece melhor entendimento sobre as intenções da reforma do ensino médio quando percebemos um outro componente do discurso: a responsabilização localizada pelos resultados da instituição de ensino. Ainda no artigo 7º, a noção de responsabilização localizada fica mais evidente:

Instituirão mecanismos e procedimentos e avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar no exercício da autonomia. (BRASIL/MEC, 1998, p. 13)

O discurso da autonomia, nos dois textos que estamos analisando, sempre aparece ligado às cobranças de responsabilidade localizada. A elevação da qualidade do ensino médio aparece nas publicações como uma responsabilidade da escola, não dos sistemas de ensino, mesmo que não sejam anunciadas na reforma políticas claras e financiamento e de melhoria nas condições de trabalho dos docentes. De acordo com a Revista “Novo Ensino Médio”:

O trabalho das escolas será o de trocar a padronização de baixa qualidade por uma diversificação de bom nível, que tire de cena o ensino enciclopedista e academicista dos currículos tradicionais, hoje refêns do vestibular, como define a conselheira Guiomar Namó de Mello, e privilegie a capacidade de aprender. (BRASIL/MEC, 2000, p. 4)

A insistência pela participação da comunidade e a cobrança dos resultados parece ser a novidade no que diz respeito à gestão das escolas. Isto, somado ao discurso da responsabilidade localizada sem a contrapartida financeira e sem as melhoras necessárias nas condições de trabalho, parece ser um elemento que denota a intenção de desobrigação do Estado com o provimento da educação.

Em síntese, muitos são os argumentos do MEC para valorar esta reforma. No entanto, cabe destacar alguns considerados fundamentais: o ensino oferecido é de baixa qualidade, descontextualizado, ou seja, não se apresenta como conhecimento útil, aplicável na prática, além de ser refém dos exames vestibulares; de fato, o ensino médio não estaria preparando o educando para o ingresso no mercado de trabalho, tão pouco para o exercício da sua cidadania.

No lugar de uma escola que se limita a ensinar o aluno a fazer provas, outra que estimule a sua vontade de aprender, o seu espírito crítico, a sua capacidade de resolver problemas – enfim, que lhe indique o caminho para se tornar uma pessoa

apta a exercer sua cidadania e a participar do mundo do trabalho. (BRASIL/MEC, 2000, p. 2)

Neste ponto, a publicação do MEC parece indicar a aproximação entre o discurso oficial e as concepções da “pedagogia da existência”<sup>17</sup> pensamento já bastante debatido pelos educadores, entendido por muitos como articulado aos interesses da classe burguesa<sup>18</sup>. Analisando o documento ministerial que difunde a reforma do ensino médio entre educadores e comunidade, Santos (2002) entende a intenção do MEC como

uma proposta que difunde, insistentemente, a idéia de que conhecimentos escolares, além de desagradáveis, inúteis, acorrentados à escola “do passado”, podem ser descartados na chamada “sociedade do conhecimento”. (SANTOS, 2002, p. 227, aspas no original)

A necessidade de justificar esta reforma conduziu o discurso ministerial a utilizar o aspecto da utilidade dos conteúdos como principal carro-chefe. Alimentando o negativo senso comum sobre o anacronismo do sistema escolar, sem oferecer uma visão mais ampla dos problemas, que não se restringem às questões pedagógicas, o MEC ataca veementemente o ensino tradicional, julgando-o como algo a ser superado. Considero salutar que repensemos o que estamos fazendo em sala de aula, porém é delicado utilizarmos generalizações, desconsiderando o excelente trabalho de muitos educadores pelo Brasil, que mesmo em condições precárias de trabalho conseguem realizar um ensino de qualidade. Além disso, entender os conhecimentos construídos coletivamente pela humanidade ao longo dos milênios como inúteis traduz-se em uma forma de negar às classes trabalhadoras o acesso a uma cultura necessária à sua emancipação. Apoiada em Gramsci, Santos aborda esta questão:

Propõe [Gramsci] que a educação da classe trabalhadora valorize aspectos clássicos, pautada na formação geral, e que desenvolva os atributos intelectuais dos indivíduos em todos os estratos sociais, denunciando a injustiça de um sistema dual de ensino que oferece, para os filhos das classe dominante, o ensino básico e humanista que os instrumentalize para se perpetuarem enquanto elite dirigente; e, para os filhos das classes trabalhadoras, apenas o ensino profissionalizante, que lhes é reservado pela ordem vigente. (SANTOS, 2002, p. 224)

A reforma do ensino médio é também justificada pelo MEC como uma ação que supera a dualidade do sistema<sup>19</sup>, a partir da constituição de uma base comum nacional. Além disso, o MEC enaltece a necessidade da configuração de uma identidade para este nível de ensino: “É

---

<sup>17</sup> Principalmente concepções como “aprender fazendo”, basear-se no cotidiano para aprender, experimentação. Idéias como estas constam nas publicações do MEC (BRASIL/MEC, 1998 e BRASIL/MEC, 2000).

<sup>18</sup> Cf. Di Giorgi (1992) e Saviani (1995).

<sup>19</sup> Cf. Kuenzer (1997), Cunha (1997) e Oliveira, R. (2002)

preciso dar identidade própria ao antigo 2º grau para que ele deixe de fazer o papel de dobradiça entre o 1º grau e o ensino superior” (BRASIL/MEC, 2000).

Atualmente, o ensino médio encontra-se como um nível de ensino não obrigatório, que pode ser cursado como preparatório para o ensino superior ou como preparatório para a inserção no mundo produtivo. No Brasil, conforme afirma Kuenzer (1997), a escola média caracteriza-se por constituir-se como um sistema dual, que oferece destinos diferentes para diferentes histórias de vida. Porém, apesar de constar no Parecer CEB/CNE 15/98 a expressão *pós obrigatório*, adotada pela relatora Guiomar Namó de Mello, Bueno (2002) introduz o conceito de *obrigatoriedade subjetiva*, mostrando que apesar de não constar legalmente como nível de ensino obrigatório, as exigências do sistema capitalista indicam um outro sentido:

O que resta em termos de obrigatoriedade – e seria exótico se não fosse trágico – é o conceito de *obrigatoriedade subjetiva*, de *foro íntimo*, isto é, produto da necessidade imperiosa que impele o jovem a buscar mais e mais escolaridade. (BUENO, 2002, p.183, grifos no original)

Para o Estado brasileiro, não admitir a obrigatoriedade do ensino médio pode ser traduzido como a intenção de eximir-se do atendimento e do financiamento deste nível de ensino, em um contexto de crescimento da demanda e escassez de recursos para as políticas sociais.

Resgatando a idéia proposta pelo MEC em conceder ao médio uma identidade, para que este deixe de ser apenas uma passagem entre o fundamental e o superior, Oliveira (2002) entende que o ensino médio aparece investido de uma concepção profissionalizante, o que contribui para a aceitação dos argumentos de Bueno:

O que se observa, sobretudo no texto das diretrizes curriculares, é que a ênfase na formação geral está investida de uma concepção de educação profissional, que considera uma formação básica, de caráter geral e sólida, como o melhor meio de preparação para o mercado de trabalho. Por isso, pode-se considerar que a educação básica, neste momento, reveste-se de caráter profissional (...). (OLIVEIRA, 2002, p. 56)

O próprio MEC reconhece esta questão, ao insistir na necessidade de adequação dos saberes transmitidos com a realidade do mundo produtivo. Além do que, entende a crucial importância da educação básica para a inserção do jovem no mundo do trabalho. Além disso, as empresas, a partir da introdução dos novos modelos de gestão corporativa e da força de trabalho, carecem de (poucos) trabalhadores com uma forte base sólida<sup>20</sup>, capazes de utilizar

<sup>20</sup> Cf. Oliveira (2000).

diferentes tecnologias, bem como que possam abstrair novos saberes necessários à execução das atividades de produção.

De qualquer forma, a necessidade em cursar o ensino médio está posta, mesmo que interpretada sob pontos de vista diferentes. Os educadores do campo crítico entendem-no como uma possibilidade de elevar o nível cultural das massas, criando assim uma consciência de classe, condição necessária à sua emancipação. Os alunos do ensino médio procuram cursá-lo pois enxergam nele um requisito para conseguir ou manter um emprego, como no caso de alunos trabalhadores que retornaram para a escola depois de alguns anos. Os empresários demandam maior qualificação da força de trabalho, seja pela questão da certificação para atingir mercados atraentes ou por necessitarem de trabalhadores que sejam capazes de trabalhar com tecnologias sofisticadas. O governo admite as questões que relacionam educação média e setor produtivo, enaltecendo os anseios dos jovens e dos empresários. Ou seja, reconhece mesmo que implicitamente o caráter *subjetivo* da obrigatoriedade do ensino. Esse reconhecimento é implícito na medida em que, desde 1998 até os dias atuais, não se avançou satisfatoriamente no sentido de assegurar a universalização do ensino médio.

Algumas reflexões sobre a expansão do ensino médio se fazem oportunas neste momento. As escolas médias estão expandindo-se principalmente ocupando espaços ociosos das escolas de ensino fundamental, principalmente no horário noturno<sup>21</sup>, sem investimentos em recursos que possam contribuir para a diversificação do trabalho pedagógico. Em Santa Catarina, por exemplo, os dados constantes no site da Secretaria da Educação indicam que das 747 escolas que atendem o ensino médio, 579 (77,5%) dividem o espaço com o ensino fundamental. Dos professores que atuam nesta etapa do ensino básico, mais de 50% são Admitidos em Caráter Temporário<sup>22</sup>, segundo informações coletadas no site da própria secretaria.

Davies (2002) indica que sem uma política clara de direcionamento dos recursos para o ensino médio, a expansão se dará nos mesmos moldes que ocorreu a expansão do ensino fundamental, ou seja, apenas de forma quantitativa. Zibas (2002), ao estudar a

---

<sup>21</sup> Segundo o censo escolar de 2003, considerando as escolas públicas como responsáveis pela imensa maioria do atendimento do ensino médio no Brasil, comportando 87,58% do atendimento, cabe ressaltar que as matrículas no turno noturno dentre as escolas públicas compreendem 52,34% das matrículas do setor público. Fonte: INEP (2004).

<sup>22</sup> Os ACT's representam 50,3% do total de professores, ou seja, dos 19.597 professores que trabalham no ensino médio, 9.842 são contratados temporários e 9.755 são efetivos no estado. Este regime de trabalho, como veremos no Capítulo 4, é marcado pela precarização.

sustentabilidade pedagógica da reforma, aponta uma série de carências vividas nas escolas médias que impossibilitam uma expansão com qualidade. Fonseca (2002) aponta a reforma do ensino médio como uma forma de reduzir os gastos estatais com educação, afirmando a centralidade da gestão no bojo desta reforma. A afirmação da autora é coerente se lembrarmos que o MEC e os organismos internacionais afirmam que a elevação da qualidade da educação brasileira (possivelmente não entendida da mesma forma como gostariam os educadores do campo crítico) pode ser consequência de mudanças substantivas nos modelos de gestão.

A discussão sobre a expansão do ensino médio também é marcada por uma série de contradições. Enquanto os documentos oficiais ressaltam – “Agora começamos a enfrentar o problema do ensino médio. Problema que já se manifesta com a explosão das matrículas.” (BRASIL/MEC, 2000, p.1) – os pesquisadores do tema apresentam esta questão de outro modo:

Em primeiro lugar, considerar que há uma explosão ignorando o que essa ampliação significa em relação ao imenso percentual ainda excluído, pode levar a crer que 25% (mais a frente, a própria revista apresenta, como informação contraditória a esta, que os jovens atendidos compõe 25% do total da faixa etária) representam a democratização do acesso. (SANTOS, 2002, p. 228)

Assim, a autora aponta o discurso oficial sobre o atendimento tendo um sentido falacioso e carregado de conteúdo ideológico, procurando afastar os leitores de uma visão mais ampla do problema. Além disso, este percentual de atendimento está muito longe dos 75% recomendados pela Organização dos Estados Americanos e posto como condição para a inserção do Brasil na Área de Livre Comércio das Américas – ALCA, quando da 1ª cúpula das Américas, reunida em dezembro de 1994.

Com o mesmo objetivo de questionar as afirmações contidas no texto oficial, Bueno (2002, p. 187) afirma que “bem torturados, os números podem dizer o que você quiser...”. A autora aponta que os discursos interpretam e manipulam os números de forma que estes pareçam indicar algo positivo, de constante melhora. Assim, a autora tece críticas à interpretação e divulgação dos números pelo MEC:

A pressão da demanda é o descritor preferencial dos textos e estatísticas oficiais sobre o ensino médio. A ênfase no aumento nacional das matrículas, de 3 milhões, em 1991, para mais de 7 milhões, em 1998, é uma constante. Os baixos índices de absorção, porém, mesmo assumidos, não parecem alterar substancialmente o rumo das políticas, a não ser na direção da redução de custos. (BUENO, 2002, p. 187)

Mais adiante no texto, a autora fornece um interessante exemplo sobre a manipulação dos dados oficiais, os quais ao invés de indicarem uma situação delicada, parecem conduzir para uma interpretação pouco crítica dos fatos:

A partir dos dados oficiais do IBGE, do INEP e da SE paulistas (...) é possível oferecer o seguinte mapeamento, relativo aos anos 90: - 15 milhões de pessoas, de 15 anos ou mais, eram analfabetas; - somente 25% da clientela escolar, de 15 a 17 anos, estava no ensino médio em 1996; e - menos de três alunos em cada 100 freqüentavam escolas consideradas de boa qualidade. (Idem, p. 188)

Baseando-se nesta realidade, a autora aponta como o MEC interpreta esta situação, expondo-a de uma forma mais otimista:

A matrícula no ensino médio cresceu 57,3% no período de 1994 a 1999, uma média de 11,5 % ao ano, tendo sido o segmento do ensino que mais cresceu no período. Neste mesmo espaço de tempo, a taxa de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos, que reflete o percentual de matriculados no ensino médio, evoluiu de 22,7% para 32,6%, um aumento de 9,9% em apenas cinco anos. (BRASIL/MEC apud BUENO, 2002, p. 188)

Na edição número 4 (BRASIL/MEC, 2004) da “Revista do Ensino Médio”, publicação periódica do MEC, a preocupação em fornecer números otimistas em relação à expansão das matrículas permanece. Em uma década, como já relatamos, o crescimento das matrículas foi de 84%. A chamada da capa da revista é sobre esta questão. Ao mesmo tempo, constam na publicação algumas informações já muitas conhecidas. Da totalidade dos jovens que possuem entre 15 e 17 anos, apenas 33% estão na escola média. Muitos alunos desta faixa etária encontram-se ou no ensino fundamental ou fora da escola. Desta forma, a maioria dos alunos atinge o ensino médio fora da idade considerada ideal. Este nível de ensino concentra uma considerável taxa de distorção idade-série, em torno de 33,9% (INEP, 2004).

Embora enalteçam a questão da “explosão do ensino médio”, o MEC parece não redirecionar as políticas para combater problemas graves da educação (que não são enaltecidos como a questão das matrículas). Os números do atraso escolar, por exemplo, segundo dados oficiais do censo escolar de 2003<sup>23</sup> aparecem indicando uma outra realidade. Do total de 9.072.942 matriculados no ensino médio, 4.529.516 alunos e alunas tinham mais de 18 anos, ou seja estavam fora da idade considerada ideal para o curso. Estes números indicam, assim, que a distorção atinge praticamente 50% dos alunos do ensino médio, sendo apontado como resultado da repetência e evasão ocorridas no nível fundamental. Neste ponto cumpre assinalar que, segundo o censo escolar de 2003, o abandono atinge 12,50% dos alunos

---

<sup>23</sup> INEP, 2004.

deste nível de ensino e a repetência 10,23%, situações encontradas em esmagadora maioria na rede pública de ensino. De fato, esses indicadores contribuem para o atraso escolar. Mas o que desencadeia o abandono e a repetência? São problemas que têm sua origem na natureza dos alunos? É um problema sistêmico? Bueno aponta que,

segundo o discurso oficial, “*causas externas* ao sistema educacional contribuem para que adolescentes e jovens se percam pelos caminhos da escolarização, *agravadas* por dificuldades da própria organização da escola e do processo ensino aprendizagem”. (Idem, pp. 188-189, grifos meus)

Verifica-se que o MEC indica que as *causas externas* sobrepõem os problemas escolares, secundarizando a responsabilização do sistema escolar, ou melhor, segundo a sua visão, a escola como unidade e o processo ensino-aprendizagem. Seria intenção do MEC eximir-se da responsabilidade destas questões culpando, em primeiro lugar, o próprio aluno e a sociedade pelos consideráveis números de fracasso escolar e, em segundo lugar, os trabalhadores em educação, pontuando as dificuldades na organização da escola e no processo ensino-aprendizagem?

O argumento de Bueno, que aponta que o ministério não avança na elaboração de políticas para combater os principais problemas do sistema de ensino, permanece coerente se observarmos os dados fornecidos pelo próprio ministério quanto ao aproveitamento dos egressos do ensino médio. Segundo o SAEB<sup>24</sup>, “dos alunos da 3ª série do ensino médio, 74% dominam habilidades em leitura compatíveis com o que deveria ser ensinado entre a 4ª e a 7ª séries e 21% adquiriram competências que teriam de ter sido desenvolvidas na 8ª série.” (BRASIL/MEC, 2004, p. 5)

As informações supracitadas indicam que o problema não pode ser localizado apenas na escola média. Os fatos acima indicam que as dificuldades perpassam o sistema, apontando para a necessidade de políticas que atinjam a educação básica como um todo. Estas políticas precisam ser acompanhadas de considerável financiamento público, uma vez que as escolas públicas no país (salvo exceções) encontram-se em uma situação delicada no que diz respeito aos recursos materiais.

O estudo de Santos (2002), ao afirmar a intenção da reforma do médio de negar às classes trabalhadoras um ensino que as possibilite enxergar a sua situação de classe explorada, somado aos estudos de Zibas (2002), que contesta a sustentabilidade pedagógica da reforma,

<sup>24</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica tem por objetivo coletar informações sobre as escolas, baseando-se no desempenho dos alunos.

de Davies (2002) e Fonseca (2002), que demonstram a crescente diminuição dos investimentos estatais em educação e de Bueno (2002), que desvela o caráter inclusivo das novas políticas, afirmando que as mudanças de cunho pedagógico presentes nos textos oficiais encontram incontáveis entraves para a sua real implementação, possibilitam que possamos direcionar nosso olhar para um outro aspecto desta reforma. Sendo assim, cabem algumas indagações: é possível entendermos o processo de reforma do ensino médio dissociando aspectos de concepção de ensino e currículo, trabalho docente e gestão do sistema e das escolas? Como podemos entender o termo gestão? O que cabe à gestão? Esta pode ser encarada como um elemento aglutinador de todo o trabalho escolar?

Neste ponto, vale lembrar que, segundo o Ministério da Educação, as escolas médias, para disponibilizarem um ensino de qualidade, contextualizado, de acordo com o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, devem contar com recursos materiais<sup>25</sup>, tais como laboratórios, salas informatizadas e bibliotecas equipadas para este nível de ensino. Infelizmente, esta não é a realidade da maioria das escolas médias públicas do país.

Os resultados do SAEB de 2003 indicam a defasagem dos alunos no que se refere aos conteúdos propostos para o ensino médio, o que corrobora a tese de que o ensino fundamental expandiu-se apenas de forma quantitativa e que a expansão do médio caminha da mesma forma. Sendo assim, passados sete anos da aprovação e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sentimo-nos seguros em afirmar o desinteresse por parte do Estado brasileiro em fornecer um ensino emancipador para o conjunto da sociedade brasileira. Desta forma, compreender os aspectos curriculares e pedagógicos contidos nos textos da reforma do ensino médio como seus principais objetivos, analisando-os de forma dissociada dos demais elementos que compõe o complexo processo de reforma da educação básica parece-nos uma atitude ingênua.

Acreditando que somente a leitura e análise das pesquisas dos especialistas no tema não é suficiente para entendermos o processo de reforma do secundário, considero crucial voltarmos-nos para as argumentações e proposições que se dão em âmbito supranacional, concebidas nos Organismos Internacionais ligados aos interesses da classe capitalista internacional.

---

<sup>25</sup> Estes argumentos foram colhidos no site do MEC, na seção intitulada “Indicações para a construção de um projeto curricular interdisciplinar” e também com base na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2000).

Entendendo a necessidade do avanço das pesquisas relativas ao tema, penso que devemos concentrar nossos estudos procurando verificar como se dá a trajetória destas políticas, desde a sua concepção à sua implementação. Apoiados nas análises mencionadas, poderemos avançar na discussão sobre a reforma do ensino médio. Penso que é mister buscarmos entender os impactos das políticas nas escolas, para que possamos desvelar os objetivos implícitos na reforma do ensino médio, tendo em vista que estes não se evidenciam nos textos oficiais. Neste momento, cabe destacar os estudos de Zibas (2002) e Bueno (2002) como análises que buscam responder ao que ocorre dentro do ambiente escolar, possibilitando que possamos fazer uma interlocução mais aprimorada no sentido de compreender profundamente o processo de reforma do secundário. Zibas chama atenção para um aspecto importante que, em nossa análise, deve orientar nossas reflexões:

Entretanto, sabemos que reformas, como esta aqui referida, geradas em órgãos de administração central, encontram, na escola estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas. (ZIBAS, 2002, p.72)

Imbuído desta percepção, espero que este trabalho possa contribuir para uma análise mais densa e próxima da realidade, além de poder indicar com mais clareza os pontos substanciais da reforma do ensino médio. O estudo de Zibas procura verificar se o que está preconizado nos documentos de política (e, no caso de seu estudo, a autora centra a discussão nos aspectos pedagógicos) ocorre na prática e de que forma, denominando isto de sustentabilidade pedagógica da reforma. Assim, analisa questões que versam sobre a diversificação da grade curricular, a composição do quadro docente, o trabalho docente e a sua relação com a coordenação pedagógica, avaliação, questão da inexistência de uma política de livro didático para o ensino médio e o mau uso das bibliotecas, e ao incentivo à utilização de métodos ativos (relacionados à pedagogia da existência). Ao longo da pesquisa, a autora identifica uma série de entraves à implementação daquilo que está preconizado nos documentos ministeriais e na LDBEN, principalmente, devido à falta de recursos e infraestrutura das escolas para porem em prática tais diretrizes. Sendo assim, a autora conclui que

A análise até aqui desenvolvida confirma outros estudos (por exemplo, Bueno, 2000) que apontam as novas propostas como apoiadas em uma lógica economicista, de retração ou “otimização” de recursos, o que anula a possibilidade de transformação do sistema como um todo. (...) no microcosmos escolar, o discurso oficial, que veicula a reforma, é confrontado diariamente com as possibilidades materiais, técnicas, psicossociais e políticas da instituição. Nessa recontextualização, a lógica economicista, subjacente ao discurso, tende a desnudar-se, o que permite

aos agentes escolares fazer uma releitura das diretrizes formalmente prescritas, dando-lhes outro sentido e outra direção. (Idem, p. 90, aspas no original)

Sendo assim, defendo a validade de uma pesquisa de campo que busque articular o que já foi socializado pelos educadores do campo crítico com novos elementos que possam ajudar a compreender os reais objetivos da reforma do médio. Juntamente com o estudo de Zibas, Bueno (2002) procura desconstruir o discurso inclusivo da reforma e aponta outras dificuldades encontradas no ambiente escolar, que impossibilitam a implementação exitosa das novas políticas. A autora conclui que

A síntese preliminar dos dados de pesquisa permite adiantar que as *diretrizes em ação* e as *experiências exitosas*, produto de *projetos inovadores* desencadeados pela administração educacional, não estão promovendo, necessariamente, resultados satisfatórios para o conjunto do sistema. (BUENO, 2002, p. 199)

Se os resultados da implementação da política já podem ser conferidos pelas autoras, é certo que o governo já tenha identificado as conseqüências da reforma do ensino médio. As questões abordadas pelas autoras refletem o resultado de uma política vertical, em que os verdadeiros interesses não parecem ser tão óbvios. E se pensarmos no tratamento do Estado em relação às questões que impedem o desenvolvimento de uma proposta educacional realmente de qualidade, bem como da diminuição dos recursos públicos para a educação<sup>26</sup> parece que a questão pedagógica e de atendimento<sup>27</sup>, apesar de enaltecida nas publicações, pode ser considerada como inerente às questões de gestão eficiente e financiamento através de parcerias, conduzindo a educação média a um paulatino processo de privatização.

Os autores que serviram de embasamento para a construção desta argumentação parecem concordar que a reforma do ensino médio tem intenções economicistas e que atende ao receituário neoliberal, proposto pelos Organismos Internacionais. Sendo assim, estes organismos recomendam uma gestão eficiente<sup>28</sup>, ou seja, uma gestão que seja capaz de administrar a escola em um contexto de poucos recursos, através do estabelecimento de parcerias ou da “otimização” financeira. Baseado nisso, trabalho com a hipótese de que a gestão das escolas e do sistema de ensino assume uma posição central na reforma, pois

<sup>26</sup> Davies (2002) apresenta dados que comprovam a constante diminuição dos gastos federais em educação, de 1998 a 2002, o que soma, neste período, quase 10 bilhões de reais.

<sup>27</sup> Bueno (2002) identificou uma certa pressão para que alunos defasados em idade sigam para o sistema de telessalas. Esse sistema estaria sendo encarado como uma forma de auxiliar na universalização do ensino médio, devido a falta de vagas no ensino regular. A autora identificou consideráveis casos de abandono nesse sistema, devido ao seu caráter desmotivador e pouco eficaz, lembrando que os atendidos nas telessalas são alunos que retornaram à escola após algum tempo.

<sup>28</sup> Ver CEPAL, 2004.

concentra em si a possibilidade de administrar uma situação financeira nova no contexto educacional brasileiro, sendo também responsável por articular, a partir disto, todo o trabalho pedagógico realizado pela escola. Esta hipótese orientou um estudo empírico que buscou desvelar as mudanças implementadas no funcionamento da gestão educacional, principalmente no que diz respeito à intenção de adequar o ensino médio às exigências do setor produtivo, possibilitando assim o confronto das informações obtidas com os estudos já realizados por outros pesquisadores.

Até o presente momento, temos analisado o significado das políticas e suas contradições, uma situação cercada de forte conteúdo ideológico e apelos, que visam atenuar problemas estruturais da sociedade que perpassam o sistema público de ensino. As publicações do ministério da educação informam mudanças que, mesmo com as contradições, não podem ser realizados na prática. Os aspectos pedagógicos, que de forma aparente parecem ser os protagonistas da reforma, penso, são os exemplos mais evidentes da impossibilidade de uma mudança nestes moldes no ensino médio. Sendo assim, devemos considerar que aquilo que vai para o papel não necessariamente importa na prática e que muito daquilo que está escrito serve apenas como estratégia de construção de um consenso que justifique determinadas ações, as quais, muitas vezes, aparecem de forma implícita, muito tênue nos textos de política. Dito de outro modo, os textos oficiais parecem indicar que os problemas da educação brasileira resumem-se a questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, como se as dificuldades da escola pudessem ser sanadas em seu interior apenas. A partir deste diagnóstico avalizado pelo senso comum, os documentos oficiais indicam estratégias para a mudança deste quadro. Estas estratégias aparentam ser apenas de caráter pedagógico, encobrendo-se assim as contradições em que a escola está envolvida. Da mesma forma, o texto omite determinadas nuances deste contexto. Por outro lado, as ausências no texto também são ações, com igual ou maior grau de importância em relação àquilo que está explicitamente indicado como mudança. Outro aspecto importante de ser retomado neste momento é atentar para o fato de o que é preconizado como política pelos documentos oficiais percorre um longo caminho e chega de formas distintas nos seus destinos: as escolas.

Recentemente, as propostas e os processos de implementação das novas políticas para o ensino médio mereceram a atenção de respeitadores estudiosos do campo crítico da educação. Suas análises embasam a construção deste estudo, fornecendo um indicativo sobre as relações

entre a educação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais, sobre o conteúdo ideológico desta política, localizam e interpretam a reforma do ensino médio em âmbito macro, ou seja, articulando-a com as demais reformas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos de 1990, intimamente ligadas à reforma do Estado. Os estudos recentes vêm acompanhando a gradual transferência da educação da esfera dos direitos para a esfera dos serviços o que a faz trilhar processos de privatizações<sup>29</sup>.

As análises convocadas para esta discussão apontam aspectos de extrema relevância para o entendimento destas reformas. Porém, considerando o processo de reestruturação capitalista, o qual busca internacionalizar a produção e os mercados, e por sua vez determinadas ideologias e culturas, o entendimento deste processo de reforma não pode ser dissociado da reforma do Estado e da imposição do projeto neoliberal no mundo contemporâneo, principalmente na América Latina e Caribe. Sendo assim, somos impulsionados a buscar ferramentas conceituais que permitam interpretar as mudanças pretendidas para o secundário. Para tanto, é necessário que possamos analisar as argumentações e proposições dos Organismos Internacionais, pois estes desempenham um papel fundamental na constituição de uma nova ordem mundial.

---

<sup>29</sup> Gentili (1998) indica diferentes processos de privatização. A privatização pode acontecer, de forma parcial, no fornecimento, com financiamento público; no financiamento, com fornecimento público; e total, com financiamento e fornecimento privados. Desta forma, as parcerias público-privado e as escolas dentro das empresas são exemplos que ilustram estes casos.

## Capítulo 2

### **Incursoes pelo lado impopular da reforma do ensino médio: as argumentações e proposições dos organismos internacionais e o cenário da reforma brasileira**

Isso é o neoliberalismo, que quer que o Estado seja cada vez menor. Só que tem o seguinte, a miséria tá cada vez maior. O Estado tem cada vez menos capacidade de tratar dos seus próprios filhos. O Brasil tá como um pai rico que põe o dinheiro na poupança e deixa os filhos passar fome. Isso é uma injustiça terrível, que está se devendo para essa nação é a distribuição de renda. Quem produz a riqueza não tá participando do desfruto dela. O Lula sabe disso. Aliás, todos os governantes sabem disso. E com a educação não é diferente. Cada vez tá querendo dar menos para a educação.

(Depoimento de professor entrevistado)

#### **2.1. Considerações preliminares**

Durante os anos de 1990 as atenções do Ministério da Educação no Brasil estiveram voltadas para a expansão e universalização do ensino fundamental. Focar a atenção das políticas educacionais não foi uma ação isolada e nem uma opção do Estado brasileiro. Nas últimas décadas, principalmente no período que sucedeu a queda do bloco socialista, o planeta presenciou um processo de reestruturação da produção como um todo, tanto em aspectos tecnológicos como organizacionais, o que vem acompanhado de mudanças culturais e políticas, que englobam novas concepções de organização e gestão do Estado, envoltos pela ideologia do neoliberalismo. As mudanças que são introduzidas em todo o mundo nos sistemas educacionais não podem ser dissociadas dos processos de redefinição da atuação dos Estados nacionais. Neste âmbito, cumpre destacarmos a atuação de diferentes Organismos Internacionais e suas recomendações para a educação em diferentes contextos geográficos e sociais. As atuações destes organismos, tais como Banco Mundial (BM), Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID), Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe (OREALC – ligada à UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros, ocorre em diversos âmbitos da organização das sociedades, definindo políticas que devem ser adotadas pelos países de modo a operacionalizar a reforma do Estado. Em notáveis casos, o acato das recomendações tem figurado como requisito para a concessão de financiamento em determinados setores e projetos.

Atualmente, vencida a etapa de expansão do atendimento do chamado nível básico<sup>30</sup> de ensino, as atenções dos Organismos Internacionais e dos Estados latino-americanos se voltaram para a questão do ensino secundário<sup>31</sup>. Os documentos analisados para a construção deste texto são publicações das agências citadas acima. Por meio dessas análises, pretendemos apontar as tendências para a reforma do ensino médio, entendendo-a no âmbito das demais reformas educacionais e da reforma do Estado brasileiro, buscando compreender sua articulação com o avanço do projeto neoliberal emanado dos países centrais do sistema capitalista de produção.

## **2.2. A centralidade do ensino secundário**

Os organismos internacionais, a partir de meados da década de 1990, voltaram-se ao ensino secundário, recomendam que os Estados latino-americanos atribuam centralidade a ele em suas agendas políticas.

As agências convergem no discurso da importância da educação como elemento capaz de atenuar ou até mesmo solucionar os problemas de pobreza e desigualdade social, alavancar o desenvolvimento sustentado, condição necessária para uma inserção satisfatória no cenário econômico global como um diferencial de competitividade. A centralidade no secundário é justificada em virtude da suposta universalização da educação elementar, como também sendo um fator de essencial importância para o desenvolvimento dos países.

---

<sup>30</sup> O conceito de educação básica presente nos documentos analisados é diferente do que se põe na legislação brasileira. A educação básica é entendida como de 1ª a 4ª séries.

<sup>31</sup> Importante ressaltar que nos documentos dos Organismos Internacionais que foram analisados, o ensino secundário é dividido em dois níveis: primeiro ciclo (o que corresponde às séries finais do ensino fundamental brasileiro) e segundo ciclo (o que corresponde ao ensino médio brasileiro). Nesta pesquisa, nosso foco é o segundo ciclo, ou seja, o ensino médio brasileiro.

A OREALC procurou difundir a idéia da centralidade do ensino secundário na sua agenda política, publicando alguns documentos para discussão, sendo que dois foram analisados para a construção deste texto. Ambos têm como autoras Macedo e Katzkowicz, profissionais ligadas à OREALC, que expressam o entendimento que esta agência tem sobre a questão do secundário. Na publicação *Educación Secundária: balance y prospectiva* (2001) a educação secundária é entendida como elemento capaz de definir um rumo para as sociedades latino-americanas, para alcançarem patamares superiores de desenvolvimento. Vejamos:

*Todos somos conscientes que la educación de nuestros jóvenes será decisiva para el tipo de sociedad que se establecerá en el futuro, tanto en lo que se refiere a su desarrollo como del punto de vista de los valores en los que se sustentará y las normas de convivencia que regirán.* (MACEDO E KATZKOWICZ, 2001, p.3)

Além disso, afirmam que as mudanças empreendidas no nível secundário possibilitarão que a sociedade reveja seus valores e assim construa novas normas de convivência. A imposição de uma nova cultura a partir da educação nas sociedades latino-americanas parece ser um ponto relevante, porém não tão explícito, que permeia todos os discursos dos Organismos Internacionais. Abordaremos esta questão em momento oportuno.

No documento intitulado *En búsqueda de equidad en la educación secundaria*, a centralidade do secundário é apontada como sendo de interesse do conjunto dos países da região, mais uma vez atentando para o fato de ser um elemento propulsor do desenvolvimento:

*La discusión y reflexión sobre la educación secundaria tiene un interés marcado para todos los países de la región, que reside no sólo en las disfunciones que varios estudios han señalado, sino también en la importancia que se le asigna a este nivel educativo en el marco de los procesos de modernización y desarrollo.* (MACEDO E KATZKOWICZ, 2002, p.2)

Para abordar a questão do ensino médio no Brasil, o BID e o Banco Mundial em parceria realizaram um estudo conjunto, de autoria de Rodríguez e Herrán, do qual originou-se a publicação *Ensino Médio no Brasil: chegou a hora*. Neste documento, os principais objetivos centram-se no diagnóstico dos problemas e na proposição de alternativas. A centralidade no ensino secundário converge com a argumentação da OREALC, reforçando a idéia de que o ensino médio possa dar conta de solucionar os problemas da sociedade brasileira:

Ao mesmo tempo, a globalização e os mercados de trabalho cada vez mais competitivos colocaram a educação no centro da agenda do desenvolvimento, tanto

como pré-requisito do crescimento sustentado quanto como fator essencial para a melhoria da distribuição de renda e redução da pobreza. (RODRÍGUEZ E HERRÁN, s/d, p. III)

No documento de divulgação de seu projeto hemisférico<sup>32</sup>, a OEA afirma a centralidade do secundário de uma forma mais específica, embora não divergindo dos demais Organismos Internacionais. A OEA chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento de competência laborais no ensino secundário, de forma a facilitar os processos de livre comércio e demais mudanças econômicas que estão ocorrendo no contexto da dita globalização.

*Estas prioridades [do fornecimento de competências laborais pela escola] han surgido de un contexto económico y político en evolución, que contempla a los tratados de libre comercio, acuerdos multilaterales, los dinámicos flujos migratorios y de capital y la naturaleza cambiante de la producción económica. (OEA, 2003, p. 2)*

A partir das afirmações dos diferentes Organismos Internacionais ao se referirem a centralidade do ensino secundário podemos perceber que está presente a idéia do atraso da América Latina e do Caribe, de desvantagem em relação a outras regiões do planeta, devido a sua deficiência no atendimento e no aproveitamento da educação. Em contrapartida, não se referem em nenhum momento ao processo histórico vivido pela região, esquecendo-se de que nossa pobreza não é fruto de indolência e baixa escolaridade e sim o resultado da exploração que vivenciamos desde a invasão européia nos séculos 15 e 16. Ou melhor, a riqueza dos países que definem as atuações destas agências é produto da nossa exploração e este aspecto, sobre o qual a história não deixa dúvidas, em nenhum momento é apontado nos documentos como algo constitutivo da realidade latino-americana e caribenha. Enaltecem a necessidade de que nossa região “corra atrás do prejuízo”, expondo uma noção de que o “atraso” deve-se à incivilidade que perpassa a América Latina e Caribe.

Desta forma, em todos os documentos analisados a educação secundária é apontada como estratégica para o desenvolvimento dos jovens como cidadãos e como trabalhadores. A este nível de ensino é atribuída a função de socializar jovens e adultos para uma realidade de constantes mudanças. O processo de globalização é apresentado como moderno e inevitável, sendo função da escola média fornecer elementos para que os estudantes possam nele inserir-se adequadamente.

---

<sup>32</sup> Projeto Hemisférico para a educação secundária, de 2003. OEA (2003)

No texto de Mello (s.d.), Corações informados e cabeças bem feitas, percebemos uma visão de submissão, passividade da escola em relação às mudanças que vem ocorrendo no mundo. Por sua vez, estas mudanças são expressas de formas naturalizadas, inevitáveis e positivas:

Quanto mais encantam – ou espantam – os impactos das mudanças tecnológicas sobre os aspectos cruciais da vida como a gestão do trabalho, as formas de usar o tempo, os padrões de convivência, maior preocupação deveriam provocar com a dificuldade da escola brasileira para entrar em compasso com esse tempo de mutações contínuas. (MELLO, s.d., p.1)

As justificativas expostas para a centralidade do ensino secundário, embora considerem alguns problemas que não devam ser negados, não oferecem um entendimento satisfatório para sua compreensão e superação. Algumas outras interpretações, acredito, são possíveis de serem feitas. Se atentarmos para o passado recente deste nível de ensino, bem como da educação básica como um todo, é inegável o crescimento quantitativo das matrículas, principalmente no ensino fundamental, o que permitiu a elevação da escolarização formal da geração que iniciou sua vida escolar durante os anos de 1990 em relação àquelas de outras épocas. Inegavelmente, as matrículas expandiram-se para setores da sociedade que antes não tinham acesso a elas, oriundos das camadas economicamente desfavorecidas da sociedade brasileira. O momento que estamos presenciando para o ensino médio neste início de século pode ser encarado como uma espécie de “safra” da expansão quantitativa do ensino fundamental, expansão esta que, sabemos, não veio acompanhada das melhorias na qualidade do ensino e nem na valorização da categoria dos professores da educação básica.

O ensino médio, até então, tinha características elitistas, pois a ele ascendiam majoritariamente filhos das camadas médias e superiores pirâmide social brasileira. Sendo assim, parece-nos possível relacionar a expansão das matrículas com outros aspectos considerados fundamentais, os quais interligados uns aos outros, ajudam-nos a compor uma possibilidade de panorama da educação secundária no Brasil.

Em primeiro, é interessante pensarmos nas implicações que o processo de reestruturação produtiva lançou para o campo educacional. A necessidade da elevação da educação da força de trabalho pode ser entendida, para esta argumentação, como elemento primordial na construção desta nova racionalidade. Os documentos que estamos analisando neste momento do texto parecem expressar isto. Ou melhor, expressam a necessidade de *popularizar* o ensino secundário, desvinculá-lo da imagem de ensino de elite, de ensino pelo

qual passam apenas as chefias. Os documentos internacionais, os intelectuais orgânicos da classe capitalista internacional e o Estado brasileiro indicam a necessidade de se construir um ensino médio para os pobres, mesmo que seja esvaziado de uma noção satisfatória de qualidade, no sentido emancipador, que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora.

A Revista do Ensino Médio nº 4 (BRASIL/MEC, 2004) trata da “explosão” das matrículas, afirmando que o ensino médio tem crescido consideravelmente mais do que os demais níveis de ensino nos últimos dez anos:

Última etapa da escolarização básica, o ensino médio teve um crescimento de 84% nos últimos dez anos. Embora a expansão do número das matrículas tenha ocorrido também na educação fundamental e superior, nenhum deles chega perto da marca alcançada pelo ensino médio. (BRASIL/MEC, 2004, p. 5)

Os discursos que procuram também difundir a necessidade de adaptar o médio aos novos tempos, de economia dinâmica e globalizada, era de conhecimento e tecnologias não foram construídos para oferecer uma visão crítica da realidade, ou seja, o médio vai estar ao alcance dos pobres não por uma questão de justiça social, mas em função de uma necessidade dita econômica. O médio, ao popularizar-se, gradativamente está deixando de ser o funil da pirâmide educacional e social do país, transferindo esta função para o nível de ensino subsequente.

O percurso lógico para prosseguimento das políticas a partir desta nova noção de educação secundária é o de retirar deste nível o diferencial que caracteriza o ensino de elite: o acadêmico, aquele conhecimento que forma não os trabalhadores, mas os profissionais liberais e os “patrões”. Neste aspecto é interessante lembrarmos que as escolas que atendem as elites têm amparo legal para continuar trabalhando da forma como tradicionalmente sempre trabalharam, a partir de uma interpretação do que significam as recomendações de ensinar de acordo com as realidades do aluno e da comunidade onde a unidade escolar se insere. Ou seja, apesar de constar em documentos de diferentes agências internacionais e do Ministério da Educação do Brasil, a superação (ou a possibilidade dela a partir das mudanças no ensino médio) das políticas que oferecem diferentes tratamentos para diferentes segmentos sociais não se cumpre, na medida em que as escolas de elite continuam com a sua atenção nos exames vestibulares das universidades, fato que justifica a existência de um mercado formal de serviços educacionais, os cursinhos pré-vestibulares, inacessíveis para a maioria esmagadora da população brasileira. Apesar de o MEC afirmar pela necessidade de

desvincular o ensino médio dos exames vestibulares, as universidades não sinalizaram, até então, mudanças significativas nos seus processos seletivos. O parâmetro dos exames vestibulares são as universidades gratuitas. Sendo assim, considero mais do que necessário que estas instituições repensem seus processos seletivos, pois da forma como é feito na maioria das universidades do país, favorece a existência de um forte mercado educacional, voltado para estes exames. Estas empresas são o retrato escancarado da mentira que está contida nos discursos de superação da dualidade do sistema<sup>33</sup> educacional e da intenção em oferecer um ensino de qualidade para a população deste país. Além disso, desmentem as afirmações feitas nos documentos dos Organismos Internacionais e do Estado sobre a inutilidade dos conteúdos acadêmicos. Do contrário, por que isto seria cobrado pelas universidades e oferecido nas escolas destinadas à elite?

Ou seja, a centralidade no ensino médio justifica-se pela necessidade de oferecer uma educação que não seja voltada apenas para a elite, por isso flexível, para que possa incorporar não os anseios daqueles que compõem um novo coletivo de estudantes secundaristas, mas a educação que lhes é imposta pelo capitalismo, seja requerendo uma força de trabalho com determinadas características ou para garantir a manutenção da ordem estabelecida.

A leitura dos documentos da reforma, tanto nacionais como internacionais parece oferecer elementos para corroborar nossa hipótese. Vejamos:

Esse movimento é resultado da regularização do fluxo de alunos do ensino público fundamental que vem lentamente aumentando o número de concluintes da oitava série e diminuindo a idade média de conclusão. É também produto da procura de ensino médio pelo jovem adulto que precisa melhorar sua posição no mercado de trabalho. Tanto num caso como no outro, resulta que um novo tipo de alunado está batendo às portas da escola pública de ensino médio. (MELLO, s/d, p. 1)

Não somente Mello, admite a necessidade de redirecionar a atuação do ensino médio em virtude da agora heterogênea composição de seus alunos mas a OREALC, no *Informe del encuentro de educación secundaria*, realizado em Santo Domingo, em julho de 2003 sinaliza no mesmo sentido:

*La educación secundaria no debe únicamente expandirse como respuesta a la creciente demanda sino que debe redefinirse y mejorarse si está dispuesta a cumplir con las funciones que le son asignadas, entre otras, preparar a los estudiantes en estructuras formales y no formales para la educación superior, para el mundo del trabajo y tal vez, y lo más importante, para una ciudadanía responsable en un mundo cambiante.* (OREALC, 2003, p. 1 e 2)

---

<sup>33</sup> Sobre este aspecto, ver o I capítulo.

A popularização do médio, nesta perspectiva que tentamos desenvolver, constitui-se como elemento principal de explicação da centralidade desta etapa do ensino básico nas atuais agendas políticas. A necessidade da redefinição de sua concepção e de sua função nos sistemas educacionais da região está intimamente relacionada à adequação da educação às exigências do mundo do trabalho. É possível argumentarmos por este caminho, pois os projetos para o ensino secundário, que agora necessita contemplar também as camadas populares, indicam a necessidade de sua adequação às demandas do mundo produtivo, além de operar como um dispositivo de contenção e gestão da pobreza (OLIVEIRA, 2000).

É então nesse contexto que a reforma dos sistemas públicos de ensino se inscreve como uma exigência de ajuste e adequação da educação às demandas do capital no atual estágio de desenvolvimento. Entretanto, essa educação não se limita a formar para a empregabilidade ou para a integração social. Tais funções são distintas, mas complementares, constituindo faces da mesma moeda e, por esta razão, são aqui tomadas como Condições Gerais da Produção. Adquirem na atualidade, frente a um modelo tão excludente, papel indispensável para a gestão do trabalho e da pobreza.(OLIVEIRA, 2000, p. 332)

Embora estando ainda muito longe da universalização, considero possível argumentar pela popularização do ensino médio. Em primeiro, consideremos o significativo aumento das matrículas desde o início do processo de reforma educacional. Muito mais pela mudança na concepção de ensino, ou seja, a necessidade de redirecionar o médio oferecido nas escolas públicas para que este nível passe a contar com a presença dos alunos filhos dos trabalhadores e dos excluídos do mercado formal de trabalho, é que sustento a idéia de popularização deste nível de ensino.

Tais argumentos abrem um vasto campo de reflexão sobre os mecanismos de articulação entre ensino secundário e mundo do trabalho. A análise destas relações constitui-se como essencial para o entendimento da centralidade conferida ao ensino médio nos dias atuais.

### **2.3. Os discursos dos Organismos Internacionais e as articulações entre ensino médio e mundo do trabalho**

As demandas do mercado de trabalho são apontadas como um fator que impulsiona as preocupações com o ensino secundário e define o rumo de suas políticas. Justifica-se pela

preocupação dos empresários em contar com uma força de trabalho com maior qualificação no atual momento do desenvolvimento das forças produtivas, que seja capaz de lidar com freqüentes mudanças tecnológicas e organizacionais, que possa trabalhar em equipe. Além do que, com o acirramento da competição global e da intenção de penetrar em mercados internacionais, cobra-se das empresas padrões de qualidade certificados internacionalmente, que avaliam, entre outros aspectos, o nível de escolaridade dos trabalhadores. Embora a questão da certificação de qualidade não esteja presente nos documentos dos organismos internacionais, todas as fontes analisadas apontam as novas demandas do mercado de trabalho e as novas realidades do mundo globalizado como o principal fator que deve impulsionar as mudanças na educação secundária.

Para esclarecermos melhor esta questão, analisamos os acordos que vêm sendo travados entre os países da região. A I Cúpula das Américas, ocorrida em 1994, lançou como meta expandir as matrículas do nível secundário para que até 2010 atinja a cobertura de pelo menos 75% dos jovens na idade adequada para cursá-lo. A III Conferência de Ministros da Educação, ocorrida em agosto de 2003, em sua declaração final, também apontou a meta da expansão do ensino médio neste mesmo percentual. Esta conferência serviu de norte para os argumentos e para as proposições do Projeto Hemisférico da OEA. O acordo dos ministros para com a expansão da educação secundária foi expresso da seguinte forma:

*Estamos comprometidos en alcanzar las metas educativas de las Cumbres de las Américas: (...) para el año 2010, el acceso universal y cumplimiento de todos los niños y las niñas de una educación primaria de calidad y el acceso a la educación secundaria de calidad de un mínimo del 75 por ciento de los jóvenes, con índices crecientes de eficiencia terminal y oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general y eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005. (OEA, 2003, p.1)*

Outro aspecto ressaltado pelos documentos diz respeito à necessidade de formação de um cidadão apto a enfrentar os desafios dos novos tempos, que tenha uma postura democrática. A formação deste tipo de cidadão implica em uma formação básica, por meio da qual o estudante possa agir, comunicar e interpretar o mundo contemporâneo. Esta cidadania serviria para orientar o educando a trilhar o seu caminho educacional e profissional.

Os documentos analisados para a construção desta argumentação convergem para a idéia de que o ensino médio não deve ser profissionalizante, mas que em sua concepção de ensino e nos seus currículos devam estar presentes as realidades do mundo produtivo. A formação estritamente profissionalizante é retirada deste nível de ensino em virtude das

mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Os Organismos Internacionais apontam essa necessidade, respaldando-se na argumentação de que as futuras gerações trocarão de ocupação muitas vezes na vida. Tal afirmação pode ser conferida também no texto já citado de Mello (s/d) e na Revista do Novo Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2000).

As argumentações das agências seguem buscando estabelecer consenso, apresentando as mudanças na concepção do ensino como democráticas, no sentido em que procura adequar o secundário aos *interesses* do público mais heterogêneo que passa a atender.

No prólogo do texto de Castro, Wolff e Carnoy (2000), encomendado pelo BID, os autores reconhecem que a nova composição dos alunos do ensino médio justifica mudanças em sua concepção e organização:

*También se explora la triple función que cumplen los sistemas de educación secundaria: preparar a los alumnos para la educación superior, formar buenos ciudadanos y brindar una formación para aquellos que llegarán solamente hasta este nivel de educación. (CASTRO et alli, 2000, prólogo)*

O redirecionamento do ensino médio pretende dotar este nível de ensino de um caráter de terminalidade, com a possibilidade de ser um fim em si mesmo. Essa intenção procura deixar para trás o rótulo de *ensino dobradiça* e passa a incorporar uma clientela com diferentes origens e diferentes destinos. É interessante observar como tais argumentações ignoram questões de classe, apontando o fim ou a continuidade dos estudos como uma questão de opção. A fala do ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza expressa esta concepção:

Cada aluno vai procurar no 2º Grau desenvolver as habilidades, as competências para as quais têm mais aptidão. Se quiser fazer o vestibular, poderá se aprofundar nas áreas acadêmicas; se desejar ir para o mercado de trabalho, terá a possibilidade de começar uma pré-profissionalização; se tiver veia artística, poderá cursar algumas matérias que contarão para o 2º Grau e já servirão para seu aperfeiçoamento na área das artes. (BRASIL/MEC, 2000, p. 1)

Além de pretender indicar que a trajetória educacional e profissional em um país conhecido mundialmente pela sua desigualdade social como uma questão de opção, a fala do ex-ministro deixa entendido que os alunos chegam ao ensino médio com as suas escolhas feitas, cientes de suas aptidões. Mesmo se compartilhássemos da idéia de que os destinos profissionais da clientela heterogênea que passa a compor os quadros da educação média fosse questão de opção, poderíamos entender pela afirmação do ex-ministro que os alunos no

ensino médio não escolhem, apenas aprofundam as escolhas num leque de opções apresentados por outrem. Tal argumento não convence, além de mostrar a ineficiência do Estado brasileiro na tentativa de encobrir a realidade social injusta da qual a escola média não pode ser dissociada.

Macedo e Katzkowicz (2001), expõe também a necessidade de articular os conteúdos e focar a função da escola média nas realidades do mundo do trabalho:

*Los objetivos de la etapa deben trascender lo académico – curricular y apuntar también a la inserción social y laboral, debido a la masificación de la cobertura que se ha dado en la última década, en la percepción de los actores involucrados en esta etapa educativa esto no se advierte. (MACEDO E KATZKOWICZ, 2002 , p.7)*

O projeto hemisférico da OEA, concebido para ser executado entre os anos de 2004 e 2007, apresenta uma explicação minuciosa de como articular as escolas médias aos anseios do mundo do trabalho. Cumpre lembrarmos que este projeto estende-se para toda a região e que o Brasil é coordenador da sub-região do Cone-sul.

*Este contexto demerita iniciativas, no solo nacionales, sino sub-regionales y hemisféricas, que vinculen a la escuela con el mundo del trabajo. Una mayor complementación debería existir entre estos dos ámbitos. Para un desarrollo económico y social sostenido debe haber una mayor integración entre los que hacen y necesitan las escuelas y los mercados de trabajo. Frente a esto, tiene una importancia crítica un sistema más dinámico de certificación de competencias laborales. (OEA, 2003, p.2)*

Podemos perceber que a visão dos Organismos Internacionais converge no sentido de conferir ao ensino médio um caráter de terminalidade. Obviamente, entendem que esta formação pode ser complementada, função que então cabe aos estudos profissionais, em nível pós-secundário. Sendo assim, é interessante observar que se pretende que o ensino médio seja uma etapa de formação final para muitos, e não de apenas de passagem para o ensino superior.

Creemos que para podermos entender a pretendida ligação entre mundo do trabalho e educação média devemos nos atentar ao documento de Castro, Carnoy e Wolff (2000), intitulado *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe e la transición al mundo del trabajo*, encomendado pelo BID. Este documento indica políticas que convergem com aquilo que está sendo levado a cabo pelo Estado brasileiro. O texto contém um diagnóstico dos problemas da educação secundária na região, apontando soluções para superá-las.

Constata-se que muitas recomendações apresentadas neste documento são ações que já foram postas em prática no ensino médio brasileiro. Embora tenha sido publicado posteriormente à introdução das novas diretrizes curriculares para o ensino médio, é interessante observar a consonância das idéias. A principal característica deste documento é que não se atém a algum aspecto específico da organização da educação secundária. Diferente dos demais analisados este texto aborda questões macro e micro do sistema de ensino, apontando tendências nacionais para a organização e gestão do sistema e para a devida articulação da educação com o mundo do trabalho. Nesta visão, recomenda nacionalmente os caminhos formativos para o conjunto da sociedade, ou seja, quais “escolhas fazer para inserir-se no mundo produtivo”. O texto considera a consolidação da dualidade do sistema de ensino, pois embora todos os caminhos levem a um mesmo fim (o mercado de trabalho), não são contém as mesmas etapas. Em outras palavras, para acessar o ensino superior há apenas uma via, a do médio propedêutico. Por sua vez, a inserção no mercado de trabalho é possível pelos seguintes caminhos: a educação elementar (quatro anos de escolarização), os centros de formação (que têm como requisito apenas os quatro anos de escolarização), as escolas técnicas, o médio propedêutico e, por fim a educação superior. Portanto, nota-se a clara intenção do documento em desenhar distintos percursos formativos a alunos das distintas classes sociais acordes com suas condições sociais e econômicas.

É interessante também que lembremos que os documentos escolhidos para esta análise não correspondem à totalidade dos que existem, e que documentos anteriores a 1998<sup>34</sup> (ano da introdução das novas diretrizes) já indicavam a necessidade de articulação do ensino médio com as realidades do mundo do trabalho.

A separação entre ensino médio e educação profissional foi recomendada pelo BID, bem como a orientação de que fosse realizada em nível pós-secundário. A introdução de um currículo comum com uma parte flexível, que comportasse algumas disciplinas optativas (no caso brasileiro, a introdução de disciplinas diversificadas) em sua carga horária também figurou como recomendação, além da contextualização dos conteúdos e a manutenção de escolas técnicas de alto padrão, estreitamente articuladas com as indústrias. Este foi o papel reservado aos CEFET's nesta reforma.

---

<sup>34</sup> Ano da publicação do decreto 2208/97.

Desta forma, a formação profissional ocorreria fora da escola média regular, em Centros de Formação. Os autores citam as entidades educacionais do “Sistema S<sup>35</sup>” brasileiro como um bom exemplo de educação profissional desvinculada da educação formal.

O texto de Macedo e Katzkowicz (2001) também demonstra as influências das agências na definição das novas diretrizes do ensino médio brasileiro. É interessante que possamos identificar estas convergências para entendermos a submissão do Ministério da Educação do Brasil às recomendações dos Organismos Internacionais. Embora o documento tenha sido publicado no ano de 2001, portanto posterior à promulgação das diretrizes curriculares do médio, o texto traz em seu conteúdo uma discussão que engloba as análises de diversos autores. Um texto, em especial, de 1997 – anterior às diretrizes – parece conter elementos que foram incorporados nas publicações do MEC. Em Ibarrola (1997), publicação que está presente no conjunto de textos do Projeto Principal de Educação – OREALC demonstra-se o entendimento que os objetivos dos conteúdos na educação secundária devam ser:

<p>Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina (Ibarrola, 1997)</p>	<p>O Novo Ensino Médio (BRASIL/MEC,2000)</p>
<p><i>En este sentido plantea que los objetivos de la educación media deberán orientarse por las distintas exigencias al desarrollo integral de los jóvenes: la comprensión básica de la tecnología y del mundo del trabajo, la toma de decisiones personales y ciudadanas y el desarrollo de la creatividad. (IBARROLA apud MACEDO e KATZKOWICZ, 2001, p.12)</i></p>	<p>A partir desses dois princípios estruturadores do currículo – interdisciplinaridade e contextualização – será possível vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, de maneira que o aluno seja capaz de continuar aprendendo, de ter autonomia intelectual e pensamento crítico e de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (MEC, 2000, p. 4)</p>

Observando a argumentação do MEC (2000) sobre as mudanças pretendidas nos currículos da educação média, percebemos que as idéias do *Proyecto Principal de Educación*

<sup>35</sup> Composto por Senai, Senac, Senat, Senar, Sest, Sesi, Sesc.

desenvolvido pela OREALC influenciaram profundamente a definição da política para o médio no Brasil.

A introdução de disciplinas diversificadas na composição curricular também está anunciada nas discussões do Projeto Principal de Educação (1981-2002).

<p>Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina (Ibarrola,1997)</p>	<p>O Novo Ensino Médio (BRASIL/MEC,2000)</p>
<p><i>La estructuración curricular, en función de opciones como el establecimiento de una estructura única frente a una diferenciada; la decisión por un tronco común y general para todos que se adiciona con semestres o materias diferenciadas; el establecimiento de estructuras “modulares” que permitan una amplia flexibilidad en las formas de incrementar progresivamente el conocimiento a adquirir.</i> (IBARROLA (1997) apud MACEDO E KATZKOWICZ, 2001, p.12)</p>	<p>De acordo com a Resolução que estabelece as diretrizes do novo ensino médio, o currículo deve ser dividido em duas partes: uma base nacional comum e uma parte diversificada. A base nacional comum deverá ocupar pelo menos 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima daquele nível de ensino (...). A parte diversificada, que deverá ocupar os restantes 25% do tempo de ensino, será definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios alunos (...). (BRASIL/MEC, 2000, pp. 4 e 5)</p>

Além destes aspectos dos textos selecionados na argumentação das autoras no documento da OREALC, muitos outros poderiam ser cotejados com as novas diretrizes nacionais para o ensino médio, como avaliação do sistema e a tripla função da educação média (preparar para os estudos superiores, para o trabalho e cidadania). Sobre este aspecto, cabe uma curiosidade: em resposta ao questionário<sup>36</sup> enviado pela OREALC às autoridades educacionais dos países da região, o representante do MEC respondeu que o ensino médio no Brasil não forma para a universidade nem para o trabalho, somente tem a função de preparar para a cidadania (MACEDO E KATZKOWICZ, 2001, p.10)

Embora devemos dar ênfase no fato de que as mudanças para o ensino médio estão se dando a partir da popularização desta etapa da escolarização, impulsionada pelas exigências da reestruturação produtiva, a função tripla deve ser considerada se pensarmos no público heterogêneo que hoje compõe este nível da educação básica. Para os filhos da classe

<sup>36</sup> Presente em Macedo e Katzkowicz (2001).

trabalhadora, uma educação voltada para as exigências do mundo do trabalho, para todos os valores da cidadania e da democracia liberal (este aspecto merecerá atenção em momento oportuno) e para os filhos da elite uma educação voltada para o ingresso nas instituições (principalmente gratuitas) de ensino superior. Mais uma vez ressaltamos a importância do texto de Macedo e Katzkowicz (2001) para entendermos a realidade do ensino secundário contemporâneo, pois permite argumentarmos que a dualidade do sistema permanece, ao indicarem que deva existir a preocupação com a formação daqueles que exercerão cargos de chefia:

*Un segundo grupo de desafíos tiene que ver con las necesidades de formación de las minorías que pasarán a ocupar roles de dirigencia (empresarial o política) así como de aquellos que optarán por una formación de tipo universitario. (MACEDO E KATZKOWICZ, 2001, p.11)*

Certamente, os Organismos Internacionais entendem que o novo direcionamento para a educação média não deve estar dissociado de profundas modificações nas características, na função, nos currículos e na atuação das escolas. Para tanto, um diagnóstico da situação da educação média na América Latina e no Caribe pode ser encontrada em vários documentos. Estes estudos quase sempre apontam para problemas que são de conhecimento público e que facilmente podem ser entendidos pelas pessoas envolvidas com o sistema de ensino. Por se tratarem de problemas reais, as análises destas agências aparentam uma *pseudo* pertinência e atualidade, pelo simples fato de reconhecerem o anacronismo da escola em relação ao acelerado desenvolvimento de tecnologias tão aprimoradas (embora acessíveis a uma camada muito pequena das sociedades da região). Sendo assim, torna-se interessante para esta argumentação analisar os diagnósticos que as agências internacionais realizam sobre a educação secundária.

#### **2.4. Modelos inadequados e de baixa qualidade: as considerações e proposições dos Organismos Internacionais sobre concepção de ensino, currículo e trabalho docente no ensino médio**

Os documentos analisados neste momento da investigação estão estruturados de modo semelhante. Todos eles iniciam apontando as justificativas para a centralidade do secundário,

enaltecendo as mudanças no mundo da produção e o advento da globalização, a necessidade de consolidação da democracia liberal na região, entre outros.

Dentre os problemas destacados pelos Organismos Internacionais, os principais referem-se a questões de concepção de ensino e currículo, gestão do sistema e da escola e trabalho docente.

Sobre a concepção de ensino e do currículo, apontam para a necessidade de redirecionar o secundário, dando-lhe uma identidade própria. Condena-se a fragmentação do currículo, argumentando que o atual modelo não prepara o jovem nem para a vida cidadã e nem para o mundo do trabalho.

*Si bien desde el discurso de las autoridades educativas de la región se desprende que los objetivos de la etapa deben trascender lo académico – curricular y apuntar también a la inserción social y laboral, debido a la masificación de la cobertura que se ha dado en la última década, en la percepción de los actores involucrados en esta etapa educativa esto no se advierte. (Macedo e Katzkowicz, 2001, p.7)*

O anacronismo do sistema, apontado pelas autoras, de que a educação secundária estaria defasada por enfatizar apenas o acadêmico aparece como o principal problema em termos de concepção de ensino e currículo. As agências internacionais, através dos documentos analisados, incutem a idéia de que é necessário rever os motivos e os objetivos do ensinar no secundário, condenando os ditos modelos tradicionais.

Em outro texto encomendado pela OREALC, as autoras definem a atual organização da educação secundária como uma situação de indefinição:

*La indefinición acerca de los fines, de la función social, política, económica, cultural, pedagógica y formativa y de la propia estructura de la educación secundaria, há determinado una situación de ambigüedad y disfuncionalidad de sus propuestas curriculares. (MACEDO E KATZKOWICZ,2002 .p. 2)*

A Organização dos Estados Americanos, em seu projeto hemisférico, entende a educação secundária atual como obsoleta:

*La naturaleza dinámica del orden productivo contemporáneo ha hecho a la educación secundaria, a la profesional y a la educación técnica obsoletas en muchos contextos. (OEA, 2003, p. 3)*

O Projeto Hemisférico da OEA, da mesma forma, recomenda a integração do currículo acadêmico com as realidades do mundo do trabalho. Por sua vez, este documento, além de

justificar a mudança na concepção do ensino secundário pelo viés da organização do mundo do trabalho, delineia um tipo de trabalhador. Ademais, utiliza-se de argumentos relativos à macroeconomia para defender a reforma educacional, ou seja, aponta justificativas pautadas nas realidades dos acordos multilaterais de livre comércio, de fluxos de capitais e de trabalhadores e as mudanças introduzidas no mundo da produção. Afirma que as demandas do mundo contemporâneo requerem um trabalhador que não seja apenas disciplinado e especializado, como era esperado em modelos de organização da produção anteriores. O trabalhador requerido atualmente deve ser polivalente, comunicar-se, trabalhar em equipe e resolve problemas. Neste ponto, a OEA é a agência mais enfática, ao recomendar que estas mudanças na concepção do ensino secundário sejam acompanhadas de um processo de certificação das competências laborais desenvolvidas ao longo do curso. Embora não se trate de ensino profissionalizante, esta certificação é apresentada como uma forma confiável, em que estudantes, professores e empregadores só têm a ganhar. Interessante observarmos a idéia de coesão social presente no documento, ao passo que aponta este projeto hemisférico como uma política na qual não há perdedores.

*Este proyecto responde al deseo de los países del hemisferio de fortalecer la conexión, horizontal y vertical, entre la educación secundaria y el mundo del trabajo. Su concepto alude, no a una fórmula rígida para la acción, sino a un proceso mediante el cual se diseña y establece un mecanismo de diálogo y cooperación entre el sector educativo y los sectores económicos/laborales. (OEA, 2003, p.2)*

O texto de Castro, Carnoy e Wolff (2000), financiado pelo BID, dá especial destaque num subtítulo para os “*modelos antiquados e de baixa qualidade*”. Ao abordá-los, os autores expressam que a visão do BID não se restringe ao que é feito nas escolas. O texto aponta como tendências interessantes mudanças substantivas na organização nacional do sistema educacional, desde a clara definição de quais devam ser as funções e a especificidade de cada unidade de formação. Encara como problema a falta destas definições, analisando como confusa a resposta do sistema educacional à demanda de formação da força de trabalho:

*Para establecer el marco de la discusión que nos ocupará más adelante, merece la pena tener en cuenta la formación ocupacional que se imparte dentro y fuera de las escuelas académicas. Nótese que los datos son imperfectos ya que los nombres y denominaciones de los programas no son comparables y las estadísticas no son fiables. (...) Nótese, sin embargo, que el significado das escuelas técnicas puede ser engañoso. (CASTRO et alli, 2000, p. 6)*

O principal problema identificado pelos autores é que as escolas estão confusas sobre qual deva ser seu foco de atuação, o que impossibilita uma formação de qualidade. Desta forma, afirmam pela ineficiência do sistema e pela necessidade de reestruturar todas as vias de acesso ao mundo do trabalho. Neste caso, a educação média seria o único acesso ao ensino superior e caberia a centros de formação dar conta de absorver um grupo maior, o qual a universidade não comporta e que de acordo com a sua “opção” procura inserir-se mais cedo no mercado de trabalho.

A exemplo do caso brasileiro, os autores recomendam que a formação profissional se dê fora do âmbito escolar, em entidades ligadas às empresas suas subdivisões (caso do sistema “S” no Brasil). A partir disto, o BID entende que as empresas devem ser as responsáveis por pensar e por oferecer a educação profissional, em um contexto de tênues fronteiras entre o público e o privado. Além deste aspecto, o documento aponta também para a necessidade da contextualização dos conteúdos, em relação ao que acontece no mundo do trabalho, pelos autores referido como “vida real”. Além disso, recomendam a introdução de disciplinas diversificadas a fim de atender a “vontade” do aluno e as necessidades da comunidade.

No mesmo sentido, a publicação da OREALC que trata do *Informe del encuentro de educación secundaria*, ocorrido em Santo Domingo, em julho de 2003, sinaliza para a necessidade de se redefinir o secundário:

*El segundo problema es la necesidad de redefinir o secundario, la educación média; se plantea incluso asignarle otro nombre a este tramo del trayecto escolar que indique el nuevo sentido que debe tener y a su vez su carácter sistémico. (OREALC, 2003, p. 3)*

O texto de Mello (s/d), *Corações informados e cabeças bem feitas*, afirma que: “O bom senso educacional não mais recomenda as carreiras escolares rígidas, realizadas em áreas estanques do conhecimento. (p.3)”. Para tanto, recomenda que o ensino médio tenha um currículo por competências, necessárias para a adequada inserção no mundo contemporâneo. No texto, a autora chega ao cúmulo de afirmar que esta proposição é a única alternativa para os nossos dias:

*Considerando o panorama do mundo do trabalho e da cidadania que o próximo milênio sinaliza, só esse currículo tem alguma esperança de alcançar harmonia entre as duas dimensões indispensáveis da vida humana: intelectos sensíveis (...) e corações suficientemente informados. (p. 4)*

O Banco Mundial, a partir da publicação *Brazil: secondary education profile – a summary of secondary education: time to move forward* (2001), analisa os resultados do SAEB de 1997, afirmando que “In terms of overall learning levels, Brazilian secondary school quality is quite low<sup>37</sup>” (2001,p.8), chamando atenção para as deficiências dos alunos em língua portuguesa e matemática. Na análise destes problemas, o banco chama a atenção para as deficiências na formação dos professores, na medida em que esta não atinge aos estudantes com um impacto satisfatório: “The lack of impact of teacher education on student experience is likely a reflection of inadequacy and poor quality of teacher training.<sup>38</sup>” (2001,p.9)

Está também presente no diagnóstico dos problemas de caráter pedagógico o caso do desinteresse dos alunos pelos estudos, da repetência e da evasão escolar. Tais problemas são considerados inerentes à questão do currículo e da concepção de ensino. Ademais, os números negativos de movimento escolar são um empecilho para a expansão do atendimento, além de ser um desperdício de recursos, conforme o documento:

Os índices de repetência resultam em que apenas duas de cada três crianças que ingressaram na primeira série em 1998 deverão completar o primeiro ciclo secundário (oitava série), gastando, em média, dez anos para tanto, ao passo que apenas um de cada três estudantes do primeiro grau completará sua educação secundária (décima primeira série) gastando, para tanto uma média de 14 anos. (RODRÍGUEZ E HERRÁN, s/d, p XVII)

Existe um consenso entre as agências sobre a concepção do ensino secundário e o currículo: em todos os documentos analisados encontramos uma visão negativa sobre a atual organização e os conteúdos curriculares da educação secundária.

A concepção de ensino recomendada é a da contextualização dos conteúdos curriculares com a realidade, com o mundo do trabalho, voltada para situações mais práticas e para o exercício da cidadania. É interessante que entendamos, de acordo com a análise de Oliveira (2002, p. 56), que a educação secundária de formação geral, veste-se neste contexto de caráter profissionalizante, pois é apontada como requisito necessário para a inserção do jovem no mercado de trabalho. A OREALC, através do texto de Macedo e Katzkowicz (2001) expressa que a educação voltada para a inserção laboral iniciando já no 5º ano de estudos, o que seria no caso do Brasil, a etapa final do ensino fundamental. Assim, a recomendação de um currículo que integre educação geral e para o trabalho aparece como uma indicação já nesta

---

<sup>37</sup> Tradução livre: “Em termos de todos os níveis de aprendizagem [avaliados], a qualidade da educação secundária brasileira é muito baixa”.

<sup>38</sup> Tradução livre: “A falta de impacto da educação dos professores nas experiências dos alunos é um provável reflexo da inadequação e baixa qualidade da formação de professores.”

etapa. Desta forma, aponta-se para que as disciplinas e o trabalho dos docentes dêem destaque para os conteúdos relacionados às profissões da mesma área, talvez servindo como uma espécie de orientação vocacional. Porém, é mais interessante que isto seja feito precocemente, tal como podemos verificar:

*La autoevaluación y la exploración de la carrera laboral constituyen parte de un proceso recurrente que exige prestar una esmerada atención a la elección profesional y a las habilidades asociadas a ella, como parte integral del currículo propio de las edades comprendidas entre 12 y 14 años. (MACEDO E KATZKOWICZ, 2001, p. 13)*

A justificativa para abordar a questão profissional é a possibilidade de fornecer aos alunos cada vez mais cedo as opções de escolha da profissão. Possíveis implicações, bem como uma interpretação mais consistente desta questão será abordada mais adiante neste texto.

O texto de Rodriguez e Herrán (s.d.), encomendado pelo BID em parceria com o BM, específico para o Brasil, na mesma linha dos demais documentos analisados, afirma que o ensino secundário deve ser a prioridade da política educacional brasileira. Este documento conjunto dos bancos aponta os problemas e desafios do ensino médio no Brasil, ao mesmo tempo em que sugere políticas. Comenta as políticas que estão sendo implementadas no caso brasileiro, fazendo referência às mudanças curriculares que se assemelham aos discursos dos demais organismos internacionais. Ou seja, aprova a adoção de um currículo que integre educação geral com as competências básicas necessárias à vida e ao mundo do trabalho. Comentando a adoção das novas diretrizes curriculares para o ensino médio<sup>39</sup>, o documento apresenta a concepção de ensino presente no ensino médio brasileiro:

*Em linha com as tendências mundiais, essas diretrizes prescrevem, para o nível secundário, uma preparação acadêmica geral, porém mais orientada para aptidões necessárias na vida, abolindo o tradicional sistema binário de educação secundária “geral” e “vocacional”. (RODRÍGUEZ E HERRÁN, s.d, p. v)*

A questão da abolição e/ou manutenção do sistema dual de ensino merece atenção mais detalhada, o que será abordado em outro momento da discussão. O que podemos adiantar é que esta dualidade não está superada. O que acontece é que apenas se mudou o seu foco, se entendermos as reformas do ensino médio em consonância com os demais níveis de ensino do sistema educacional brasileiro.

---

<sup>39</sup> Parecer 015/98, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

A questão do trabalho docente aparece como um dos problemas centrais do ensino médio. A falta de uma formação continuada e de uma boa formação inicial é o principal aspecto ressaltado nos documentos. O problema da formação docente não pode ser dissociado do entendimento que os Organismos Internacionais fazem da atual concepção de ensino e currículo. Mesmo porque, de acordo com suas visões, as ineficientes práticas das escolas retratam o trabalho ineficiente e anacrônico dos docentes. Esta articulação aparece nítida se observarmos o texto de Castro et alli (2000):

*Naturalmente, los fallos de la educación secundaria de la región no son simplemente el resultado de una escasa alternativas de modelos. En particular, se necesitan grandes cambios en la formación de los docentes.* (CASTRO et alli, 2000, p. 10)

A cristalização de práticas desconexas com as mudanças cada vez mais rápidas do mundo atual, como também a incapacidade da escola em relacionar o que é ensinado com o que ocorre de fato na vida dos alunos é apontado como o principal empecilho para a realização de um trabalho escolar satisfatório, que esteja de acordo com as novas demandas sociais.

No informe do encontro de educação secundária em Santo Domingo, a OREALC (2003) é mais taxativa, apontando para a necessidade “*que los docentes se transformen en educadores.*” (p. 3)

Esta transformação de docentes em educadores talvez possa ser traduzida na necessidade de repensar na atuação dos professores das escolas secundárias, tal como afirmam Macedo e Katzkowicz (2001), no texto feito para a OREALC. Em outro texto, as autoras afirmam a necessidade de criar entre os docentes a necessidade das mudanças:

*Toda oferta debe responder a una demanda y en ambientes de mucha desigualdad y falta de perfil profesional en los docentes, es necesario primero crear una demanda – el cambio educativo – y dotar las condiciones necesarias para satisfacerla. A veces se hace a la inversa: se ofrece un cambio – más verbal que real – sin que los profesores sientan la necesidad de vivirlo, de forma que lo sienten (...).*(MACEDO E KATZKOWICZ, 2001, p 25)

Portanto, de acordo com a visão da OREALC, aos docentes é conferido um papel central nos problemas de (in)definição das escolas secundárias, apontando para o fato que, se realmente são interessantes as mudanças de cunho pedagógico nas escolas médias, se é intenção adequar (e isso não significa melhorar) a formação dos estudantes às demandas do

mundo do trabalho, o tratamento da questão docente não pode ficar à margem das atuações dos interlocutores da classe capitalista internacional sobre o ensino médio.

Além disso, indica a intenção das reformas em transformar não só o trabalho dos docentes em sala de aula, mas sua relação com o sistema de ensino. Neste texto, o trabalho dos docentes aparece como estratégia importante para reter os alunos no ensino secundário. Para tanto, considera necessário que os professores possuam uma formação contínua, a qual os faça questionar e refletir sobre suas práticas, reconhecer-se como parte integrante da equipe, sentir-se valorizado. O aspecto da valorização docente inclui melhores condições de trabalho e melhores salários, aspectos necessários para levantar a auto-estima dos professores. Por outro lado, aparece a indicação para a constituição de carreiras baseadas no mérito e na produtividade. A OREALC entende que a elevação da qualidade do ensino pode se dar através de uma mudança na gestão do trabalho docente, a partir da adoção de estratégias que valorizem o esforço pessoal e premiam pelo viés do mérito.

O texto de Rodríguez e Herrán (s.d), aborda a questão docente de uma forma muito sutil. Centra as recomendações na necessidade de mudar a concepção do ensino e os currículos, o que supostamente se faz através dos professores, por serem aqueles que estão em sala de aula. Neste contexto, citam a importância do melhor aproveitamento do tempo em sala de aula e apontam que a experiência dos docentes e dos diretores deve ser mais considerada do que outros aspectos, como níveis de instrução e salários. A introdução de estratégias de competição horizontal, ao contrário do recomendado pela OREALC, se daria apenas entre os diretores, em uma demonstração de que a gestão é o aspecto mais importante para a efetivação das mudanças pretendidas.

A OEA, no projeto hemisférico, alinha-se mais com a argumentação dos bancos no documento específico para o ensino secundário brasileiro. Insiste na necessidade de articulação das práticas pedagógicas com as realidades do mundo da produção, identificando este aspecto como norteador do trabalho docente.

Sendo assim, a leitura dos documentos permite que entendamos os aspectos de concepção de ensino e currículo, gestão escolar e trabalho docente são indissociáveis para a compreensão do ensino secundário que se apresenta e do que está sendo concebido. Portanto, as recomendações e as propostas de políticas emanadas pelas agências internacionais convergem para estes três fatores, apontando como saída para a crise da educação uma

solução gerencial, fazendo emergir uma nova configuração da escola e sua relação com o mundo do trabalho.

## **2.5. Uma solução gerencial para a educação (secundária)?**

Antes de avançarmos na discussão, é necessário que esclareçamos alguns pontos de fundamental importância para o entendimento desta dissertação. Analisando as pesquisas que se referem ao tema da reforma do ensino médio no Brasil, podemos observar que a maioria delas procura analisar as diversas questões de formas isoladas, ou seja, detém-se em determinados aspectos (os quais podem ser pedagógicos, de acesso, de financiamento, de relação com demais níveis de ensino, de relação com o mundo do trabalho, sobre sua função na configuração da sociedade brasileira, entre outros). A busca pelo entendimento destas questões é uma necessidade para o conjunto daqueles que estão de alguma forma preocupados com o assunto. Porém, após a análise dos documentos e da bibliografia sobre o tema, podemos pensar na hipótese de que a gestão do sistema e das unidades escolares apresenta-se como principal ponto nas propostas de mudanças do médio na região.

Os Organismos Internacionais e o Estado brasileiro oferecem evidências para afirmar a centralidade da gestão no bojo desta reforma, pois as recomendações, bem como as ações brasileiras, quando abordam questões que parecem desconexas embora não o sejam, indicam para a intenção de estabelecer no sistema de ensino uma nova cultura gerencial. Aqui, a noção de gestão e o sentido de gerência assemelha-se ao que encontramos no campo da administração. Desta forma, a gestão estaria sendo encarada como responsável por articular todo o trabalho da escola, desde as questões de concepção de ensino e currículo ao financiamento e burocracia do sistema. Este entendimento de gestão favorece para a compreensão das atuais políticas educacionais e dá um rumo para as análises que aqui serão desenvolvidas.

Essa argumentação tomou este caminho, pois nos documentos dos Organismos Internacionais aponta-se para a necessidade de mudanças em praticamente todos os âmbitos não só da unidade escolar, mas também do complexo sistema educacional. Antes de tudo, estas recomendações dizem respeito ao sistema. Portanto, apesar de muitas vezes os

documentos não apresentarem de uma forma explícita as pretendidas mudanças em âmbito macro, as argumentações das agências consideram-nas necessárias nos sistemas de ensino muito mais do que na gestão das unidades escolares.

Portanto, esta gestão deve dar conta de todos os assuntos da escola e do sistema, primando pela busca dos resultados pretendidos, seja na função da escola média e nos saberes que ela deve abarcar, na formação inicial e continuada do pessoal docente, seja no efetivo trabalho docente, seja na função que a comunidade escolar desempenha no trabalho da escola.

Pensando desta forma, é interessante considerarmos o trajeto destas recomendações, que são produzidas em âmbito supranacional e são reproduzidas em eventos, publicações, discursos, pela mídia, ministério e secretarias de educação, consultores, órgãos intermediários da gestão, até chegarem em seus destinos: as escolas. Este percurso é composto por uma série de mediadores, que por inúmeras razões podem reinterpretar, enfatizar, desconsiderar, negar, incorporar, reagir a determinadas recomendações. Ou seja, todos os filtros institucionais que compõe o complexo sistema educacional de um país não necessariamente trabalham de forma interligada e harmônica e este é um dos aspectos que norteia esta análise.

Entendendo tal problemática, as agências internacionais recomendam de nível macro a estruturação do sistema de ensino, sua ligação com o mundo do trabalho, políticas de formação e trabalho docente e financiamento, conforme o que já foi discutido em momentos anteriores do texto. Em âmbito micro, ou melhor, no que se refere às unidades escolares, os documentos recomendam a articulação das escolas com a comunidade, a gestão participativa e a adequação do currículo (principalmente da parte diversificada) às realidades do aluno e da escola. Embora pretendam uma aparente descentralização das decisões, está muito presente a idéia de avaliação centralizada do sistema e das escolas, a responsabilização localizada pelos resultados e a pressão sobre os docentes, principalmente se nos atentarmos no fato de estes serem encarados como causa e solução dos problemas enfrentados por este nível de ensino.

Como exemplo, no texto de Castro et alii (2000), a justificativa para a avaliação do sistema se dá pelo viés da certificação. Condena-se que na maioria dos países latino-americanos e caribenhos os alunos não devam prestar nenhum exame como exigência para a conclusão efetiva do curso:

*La ausencia de tales criterios estrictos para obtener un diploma de secundaria tiene al tres consecuencias. Primero, los criterios para obtener los diplomas son más*

*bajos, ejerciendo así menos presión en los estudiantes y en las escuelas.* (CASTRO et alli, 2000, p. 8)

O controle centralizado dos resultados aparece sob outro prisma nas recomendações da OEA. No projeto hemisférico, a gestão é entendida como um processo que integre estratégias de aprimoramento do currículo, do pedagógico e do setor administrativo. A gestão das escolas secundárias, neste documento, aparece como elemento central, pois disso depende o desenvolvimento e a certificação das competências necessárias à inserção no mundo do trabalho. Para esta agência, a gestão deve ser flexível, ao passo que deve relacionar-se com o contexto no qual a unidade escolar está inserida. Desta forma, deve levar em consideração as necessidades dos diversos atores envolvidos com o setor educacional.

Tendo explicitado os objetivos do projeto e o cronograma de atividades para os anos compreendidos entre 2004 e 2007, a OEA anuncia mudanças substantivas na gestão das escolas, as quais deverão orientar-se por recomendações homogêneas emanadas pela coordenação do projeto. Com a finalidade de operar mudanças substantivas na gestão, de modo que se assegure o êxito dos objetivos do projeto, a OEA anuncia uma reforma na gestão e o ponto que mais nos chamou a atenção é a pretendida presença de “assessores em gestão”, os quais deverão orientar e monitorar a administração das escolas secundárias.

A partir da análise do documento, sentimo-nos seguros em afirmar a intenção da OEA em empreender uma reforma na gestão dos sistemas educacionais e das escolas secundárias. O projeto prevê que durante o ano de 2004 seria desenvolvido um modelo hemisférico de gestão escolar. Para o ano de 2005, estão previstas adaptações a este modelo, porém não em nível local e sim sub-regional, trabalho que, na região do Mercosul, ficou a cargo do Brasil.

No que se refere ao aspecto da gestão, os textos de Macedo e Katzkowicz (2001) e de Rodríguez e Herrán (s.d.) apontam no mesmo sentido, ou seja, como elemento organizador do currículo e, conseqüentemente, responsável pelo sucesso das transformações na concepção do ensino secundário e das mudanças curriculares. Nestes textos, chama-se muito a atenção para a responsabilização localizada pelos resultados. Isto também pode ser encontrado no *Informe del encuentro sobre Educación Secundaria*, em Santo Domingo (2003), onde a OREALC recomendava a gestão responsável.

Os elementos mais debatidos atualmente, apontados em alguns outros documentos como tendência para a gestão escolar, tais como descentralização, gestão democrática,

participação e fiscalização por parte da comunidade são citados em praticamente todos os documentos analisados e também nas publicações do Estado brasileiro.

Embasados pelas afirmações das agências, as quais interpretam o fracasso escolar com base nos índices de repetência e evasão, ao mesmo tempo em que lançam para a gestão uma responsabilidade por esta situação e pelo sucesso na implementação das mudanças curriculares, acreditamos ser coerente trabalharmos com a hipótese de que o conceito de gestão presente nos textos das agências é o de gestão responsável por dar conta de articular todas as questões com que se relaciona a escola, primando pelo alcance dos resultados, relacionado à noção de *accountability*. É visível a transferência de termos e expressões, bem como de práticas, do campo da administração para a educação. No momento em que se recomenda uma administração mais dinâmica e eficaz para as escolas, voltadas a acompanhar as rápidas mudanças da sociedade e do mundo da produção, percebe-se que estas novas posturas gerenciais justificam-se na busca de atingir patamares superiores de um tipo de qualidade que figura na ideologia dos Organismos Internacionais, representantes da classe capitalista internacional. A noção de qualidade entendida pelos Organismos Internacionais explicita-se principalmente nas recomendações destes para a concepção de ensino e currículo.

Sendo o foco de interesse as mudanças que vêm ocorrendo no ensino médio brasileiro, é interessante ressaltarmos que, apesar de não figurar como elemento central em uma primeira aproximação, a preocupação com a boa gestão da escola parece ser o eixo que conduz a argumentação dos Organismos Internacionais. À primeira vista, é possível identificarmos os esforços em mudar a concepção de ensino e o currículo do ensino médio como sendo os grandes objetivos que emanam dos documentos. Porém, mesmo à primeira vista, as chamadas pelo ensino de qualidade aparecem como protagonistas nas argumentações. Esta qualidade seria alcançada a partir da disponibilidade de materiais e insumos necessários ao desenvolvimento da educação, a partir da equalização das escolas que, podendo dispor das mesmas condições materiais, fariam um bom trabalho.

Além destes aspectos, o documento do Banco Mundial e do BID, específico para o Brasil, dedica boa parte do texto à questão do financiamento, apontando para a necessidade de que se estabeleça uma política específica de financiamento do ensino médio, tendo em vista que os objetivos para com o ensino fundamental já foram, segundo eles, alcançados. Nesta mesma linha de pensamento, afirmam que os recursos que hoje existem para o financiamento da educação são suficientes, sendo que os aspectos insatisfatórios do trabalho escolar,

resultantes da má aplicação destes recursos, dos gastos com a repetência e a evasão (principalmente durante o ensino fundamental) e do trabalho defasado que os professores realizam não só nesta etapa, como em todos da educação básica impedem que estes recursos sejam aplicados com eficiência.

Analisando sob este prisma, os documentos trabalhados, embora se prestem a abordar a questão do ensino médio sob diferentes ângulos e com propostas que, às vezes, podem parecer dissonantes, apontam no mesmo sentido: os problemas enfrentados pela educação média concentram-se em uma concepção de ensino anacrônica, em uma gestão inadequada e em uma prática pedagógica desconexa. Portanto, estas agências argumentam que reformar o ensino médio é um desafio gerencial em seu entendimento mais amplo, ou seja, a gestão sendo encarada como responsável por conectar em si o financiamento e a alocação de recursos e ser um elemento aglutinador dos diversos atores envolvidos com o sistema educacional, buscando desta forma criar uma coesão social em torno da educação.

## **2.6. O lado impopular da reforma do ensino médio: reforma do Estado, dualidade do sistema educacional e a articulação da educação secundária com estes dois aspectos**

Analisar os processos de reforma educacional sem relacioná-los com os principais movimentos da política mundial contemporânea pode ter como implicação uma interpretação parcial deste assunto. Organizar o pensamento sem esta relação seria como dissociar a escola de uma realidade da qual ela é indissociável, negar a escola como produto e produtora da sociedade.

No entanto, entendo que o estudo destas relações são importantes para as análises que estamos desenvolvendo. Embora muitas análises sobre a ideologia neoliberal presente nos documentos dos Organismos Internacionais tenham sido feitas ao longo do texto, é interessante que voltemos nosso olhar para estas necessárias relações, bem como apontemos como as políticas atuais para o ensino médio, para a formação de professores e para a gestão da escola e do sistema educacional contribuem para a efetivação de um projeto neoliberal na região.

### **2.6.1. Neoliberalismo e educação: a reforma do ensino médio como parte da reforma do Estado**

As argumentações que serão desenvolvidas ao longo desta discussão me parecem mais claras se pensarmos no papel que desempenham os Organismos Internacionais no âmbito da governança mundial. Estes, ao longo das últimas décadas parecem estar envolvidos em um esforço de promover, em especial no caso da América Latina e Caribe, uma mudança cultural consistente, tendo como objetivo principal redefinir a atuação dos Estados nacionais e a maneira como estes conduzem as sociedades. Oliveira (2000), apoiada nos argumentos de Chomsky (1996) comenta o papel dos Organismos Internacionais na imposição das políticas mundiais:

Por semelhantes razões é que Chomsky (1996) afirma que o governo mundial *de facto*, que está tomando forma, é composto por instituições financeiras internacionais como o FMI, o Banco Mundial e outras estruturas projetadas para servir aos interesses das corporações internacionais. (OLIVEIRA, 2000, p. 40)

A autora comenta que a atuação destes organismos exerce maior influência nas estruturas dos países pobres: “Entretanto, sobre os países em desenvolvimento, essas agências exercem muito maior influência que o mercado, agindo, muitas vezes, como um poder de Estado” (2000, p. 41).

É interessante lembrar que os Estados latino-americanos e caribenhos não atuam de uma forma plenamente liberal, pois a ideologia do mercado ainda não se estendeu totalmente pelo campo das políticas sociais, com especial destaque para a educação.

Neste contexto, é interessante atentar para as críticas que os Organismos Internacionais lançam para os Estados da região. Em síntese, condenam o papel do governo, afirmam pela sua lentidão na condução das políticas e mesmo questionam se este deve ser o seu papel. A exemplo de economias mais desenvolvidas, as políticas sociais, em especial a educação, funcionam de uma outra maneira, mais dinâmica e descentralizada. Ou seja, o papel do Estado aparece nestes documentos de uma forma redefinida, como sendo articulador das políticas, incentivador das mudanças e das propostas, fiscalizador dos resultados. Não mais deve ser provedor de toda a educação, pois neste assunto devem-se engajar as comunidades, os alunos, os professores.

A face política do capitalismo atual, o neoliberalismo, certamente pode ser identificado como o motor destas recomendações e da reforma do Estado. Tendo seu principal objetivo na otimização da máquina estatal, a ideologia neoliberal repensa também o setor social, uma vez que este é “ocupa muito espaço” dentro da estrutura do Estado. Além das reformas empreendidas no campo econômico (reestruturação produtiva), as reformas no campo social pretendem uma profunda mudança cultural. Conforme Gentili (1998):

O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. (GENTILI, 1998, p. 102)

Pensando na problemática da educação, podemos entender que não somente estamos vivenciando um contexto de privatizações e diminuição do investimento público no sistema educacional. Obviamente, não é possível desconsiderar a presença cada vez mais forte de grupos empresariais na educação média e a crescente harmonização entre as suas recomendações e o trabalho escolar. Isto não só se configura como um processo de economização da educação como aponta sua nova constituição, ou seja, a gradual transferência da educação do ramo dos direitos para o dos serviços. A ação do Estado pode ser ilustrada pelo pensamento de Montañó (2002):

(...) podemos afirmar que esta função social – a resposta às seqüelas da “questão social” – ao sair paulatinamente da responsabilidade estatal e da ética do direito universal, passa para a cotidianidade individual dos sujeitos na esfera da sociedade civil. (MONTAÑO, 2002, p. 260)

Neste aspecto, cumpre destacarmos que a transferência da educação para a esfera dos serviços desempenha um importante papel na configuração de uma nova sociedade civil, alicerçada em valores neoliberais de abandono do coletivo e responsabilização social e não mais estatal, cenário que contém o mercado como principal provedor dos serviços educacionais. Sendo assim, conduzem mudanças nas relações entre sociedade e Estado. Neste sentido, Paoli (2002), afirma que as reformas do Estado estão imbricadas com a emergência de uma nova noção de cidadania:

A palavra “cidadania”, circulando como linguagem conotativa de civilidade e integração social, e portanto aparecendo como uma alternativa de segurança e ordem incapaz de ser fornecida pelos tradicionais modos autoritários e policiais de agir e pensar sobre estes problemas, gerou na opinião pública uma demanda por responsabilidade apenas secundariamente dirigida ao governo. De fato, esta demanda foi capturada através do apelo ao ativismo social voluntário da população, e a palavra “solidariedade” tornou-se, no senso comum, a disposição altruísta

voluntária de um indivíduo, uma organização ou uma empresa, um quase sinônimo de cidadania. (PAOLI, 2002, p. 377)

A construção de uma nova noção de cidadania, acredito, é uma das funções da escola média, na medida em que os documentos que foram analisados neste texto sugerem a formação de cidadãos preocupados com valores democráticos e solidários. A emergência da ideologia do terceiro setor, segundo autores como Paoli (2002) e Montañó (2002), se deu como um desdobramento do conteúdo ideológico do neoliberalismo e está intimamente associada com o processo de desestatização das políticas sociais. Neste contexto, é interessante que levemos em conta o papel que desempenham as ONG's no atual cenário, que segundo Montañó (2002) são uma ferramenta eficaz para o neoliberalismo. Estas, ao tomarem o espaço dos movimentos sociais, acabaram por constitui-se como organizações não combativas, ligadas aos interesses da classe empresarial, respondendo de uma forma eficaz às responsabilidades que gradativamente passam da esfera estatal para a sociedade civil.

Os argumentos sobre cidadania e participação democrática, favorecimento de uma “cultura de paz”, parecem estar relacionados com o que o autor desvenda como sendo interesse do projeto neoliberal:

“(...) uma sociedade civil dócil, sem confronto, cuja cotidianidade, alienada, reificada, seja a da ‘preocupação’ e ‘ocupação’ (não a do trabalho e lutas sociais) em atividades não criadoras nem transformadoras, mas voltadas para as (auto-)respostas imediatas às necessidades localizadas. (MONTAÑO, 2002, p.260)

Esta cultura de paz, presente principalmente em documentos da UNESCO, diz respeito não somente às questões bélicas, mas também à passividade das massas em relação às políticas injustas do modelo neoliberal.

A realização deste projeto de mudança cultural e de postura política deve ser pensado no âmbito de toda a reforma do secundário. Os projetos de educação contextualizada com o mundo do trabalho, a insistência em formar a força de trabalho fora do ambiente escolar formal (ou seja, esvaziada de conteúdo político), a formação acelerada e precária que se pretende para os docentes, tudo em seu conjunto, são elementos que demonstram a intenção de construir nas sociedades da América Latina e Caribe uma nova ideologia de participação política e de cidadania. O aparente protagonismo da sociedade civil no cenário político, as chamadas pela participação não são um demonstrativo de democracia (podem ser de democracia liberal). Estes elementos, no atual cenário político mundial, podem sinalizar que a

afirmação de Paoli é verdadeira, quando aponta que o aumento da participação popular não necessariamente está acompanhado de enriquecimento do campo político, ao contrário:

No atual contexto político e econômico do país, a meu ver, o conjunto destas distinções e conceitos tem permitido uma reflexão que permite conectar, concretamente, as políticas de desregulamentação ao empobrecimento do campo político anteriormente prometido pela ampliação da participação popular (...). (PAOLI, 2002, p. 377)

Quando afirmamos que os Organismos Internacionais apontam para uma mudança cultural nas sociedades latino-americanas e caribenhas, dizemos que é intenção a afirmação da democracia liberal na região. Analisando o caso brasileiro, por exemplo, em que encontramos no cenário político a permanência de ideologias e práticas que não condizem com a realidade capitalista clássica<sup>40</sup>, os argumentos de responsabilização social, eficiência, equidade, educação para o mercado, liberdade de escolha, entre outros, encontram respaldo. Estas práticas foram analisadas por autores como Martins (1994), h (1993) e Gomes (1998). Certamente, práticas clientelistas, de fornecimento de favores e política paternalista, aspectos subjacentes à política brasileira, podem representar aquilo que é condenado nos discursos dos Organismos Internacionais. Não que estes pretendam uma mudança cultural e de postura política que venha a ser igualitária e justa. O que estes almejam é que nas sociedades latino-americanas assumam-se políticas próprias da modernidade, como já fazem há muito tempo os países de capitalismo central. Talvez o que condenam estes organismos pode ser identificado na análise de Martins (1994):

Em consequência, nenhum grupo ou partido político tem hoje condições de governar o Brasil senão através de alianças com esses grupos tradicionais. E, portanto, sem amplas concessões às necessidades do clientelismo político. Nem mesmo os militares, secularmente envolvidos num antagonismo histórico com as tradições oligárquicas, conseguiram nos vinte anos de sua recente ditadura destruir as bases do poder local das oligarquias. (MARTINS, 1994, p. 20)

A histórica presença de políticas tradicionais e modernas – subsistindo sem grandes contradições no caso brasileiro – é um dos fatores que dificulta a implementação de um projeto plenamente liberal em países com estas características. Esta argumentação pode estar parecendo desconexa do objetivo do texto, mas se atentarmos para o fato de que as reformas educacionais e as do Estado seguem orientações de Organismos Internacionais que representam os interesses das grandes corporações, a existência deste tipo de realidade não

---

<sup>40</sup> Sociedades identificadas como capitalistas clássicas, plenamente liberais, podem ser muitas das sociedades européias (em especial os anglo-saxões) e norte-americanas (Estados Unidos e Canadá).

condiz com o que se espera de um país modernizado, de práticas liberais. No mesmo texto, o autor chama a atenção para a apatia da burguesia brasileira e suas implicações:

A história da moderna burguesia é, desde o começo, uma história de transações com o Estado, de troca de favores. O que talvez explique a apatia da burguesia brasileira, que nunca se pôs claramente o problema da sua responsabilidade política como classe dominante. (MARTINS, 1994, pp. 30-31)

Se voltarmos um pouco na discussão, perceberemos que os documentos analisados recomendam a paulatina desestatização da educação sob uma aparente democratização. As chamadas pela responsabilização social, pela gestão compartilhada e pelas iniciativas da comunidade figuram como um elemento considerável nas novas políticas de gestão educacional. Por trás desta aparente descentralização das decisões - somente aparente, pois as políticas de avaliação e currículo comum, em nossa análise, desvelam esta mentira - está sendo disseminada a idéia de responsabilização da sociedade pelos resultados da educação. Tal política expressa a progressiva diminuição do tamanho do Estado e de sua interferência nos setores sociais.

A introdução destes elementos está de acordo com um projeto maior de modernização administrativa e mudança cultural, eliminando a idéia de Estado paternalista presente nestas sociedades. Portanto, as reformas educacionais são parte do projeto que visa à construção de uma hegemonia política do modelo neoliberal nos Estados periféricos do sistema capitalista. Isto possibilita a perpetuação deste modo de produção e das ideologias que o sustentam.

### **2.6.2. Reformar para quê? a reforma do ensino secundário como um elemento da construção de uma sociedade desigual**

Os documentos que recomendam novas políticas para o ensino secundário enaltecem aspectos que em uma leitura superficial e descompromissada, parecem anunciar mudanças positivas para o campo educacional. Outros aspectos somente são percebidos se relacionarmos a educação com o contexto na qual ela está inserida, atualmente de reestruturação produtiva e neoliberalismo. Considerando a escola como parte indissociável e constitutiva das sociedades no mundo contemporâneo, é interessante que analisemos qual a função da educação média na tentativa de *naturalização* das contradições sociais.

A este respeito, a mudança de concepção do ensino secundário, agora voltado para a contextualização e para a integração entre saber acadêmico e setor produtivo é justificada como uma forma de garantir uma formação igual para os diferentes segmentos da sociedade. A profissionalização aconteceria fora da educação média regular, feita ou na universidade, ou em cursos técnicos específicos. Ao ensino secundário caberia prover o aluno de competências básicas para a inserção no mundo do trabalho, de acordo com as novas demandas do setor produtivo por um trabalhador que tenha raciocínio abstrato e que seja capaz de adaptar-se às rápidas mudanças que atualmente ocorrem nos setores da produção. Assim, cabe-nos questionar: o que há por trás destas anunciadas intenções?

Analisando que, a partir da expansão do ensino fundamental, as pressões que chegam até o ensino médio revelam que este segmento educacional passa por um processo de popularização, portanto devendo deixar de ser um trampolim para os estudos superiores, e passar a ser fim em si mesmo. À medida que um nível de ensino que sempre atendeu as elites se populariza, põe-se a necessidade de adequá-lo a esta nova realidade. Isso não significa que devemos desconsiderar os apelos emanados pelo setor produtivo. O avanço das forças produtivas, contraditoriamente, lança uma maior dependência do capital em relação à parte da força de trabalho, o que faz com que seja demandado para parte da força de trabalho mais qualificação, com uma maioria desqualificada e precarizada. Então, ao novo ensino médio cabe uma tripla função: ao mesmo tempo, para a cidadania e formar para o trabalho e para os estudos superiores.

Entendendo a questão sob este prisma, somos conduzidos a interpretar como falaciosa a afirmação da superação da dualidade do sistema de ensino. Este também é o momento de apontarmos a tentativa dos Organismos Internacionais e do Estado brasileiro em abordar como naturais os diferentes percursos formativos das diferentes camadas da sociedade brasileira. Da maneira como estão postas as recomendações das agências e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, é notória a naturalização dos conflitos de classes e a intenção na perpetuação da pirâmide social tal como está. As diferenças na formação e nos percursos profissionais dos diferentes grupos aparece sempre como sendo produto de uma *opção*, que varia de acordo com as *aptidões*.

Como já afirmado em outro momento da discussão, a dualidade permanece no secundário, pois apesar de orientadas a relacionar os conteúdos curriculares com situações do mundo do trabalho, percebemos que as universidades não mudaram seus processos seletivos.

Assim, as escolas que atendem as elites permanecem ensinando da mesma forma, ou seja, contemplam os saberes enciclopédicos cobrados nos vestibulares, pois sua função é essa. A anunciada autonomia das escolas é a base legal para a perpetuação da universidade pública como um espaço de hegemonia das elites. Tais aspectos podem tranquilamente ser associados com o projeto neoliberal de reforma do Estado.

Aos filhos das classes trabalhadoras sobra a opção (?) de buscar uma formação rápida através dos cursos técnicos. Ainda, em um contexto de diminuição das taxas de emprego, a separação dos cursos médio e técnico a partir do decreto 2208/97 serviu como uma estratégia de contenção da demanda por colocação no mercado de trabalho e nos estudos universitários, pois lança ao estudante a obrigação de estender seu tempo na escola, chegando mais tarde para buscar uma colocação no mercado.

### **2.6.3. Profissionalização de gestores e professores, reforma do Estado e do ensino secundário**

As recomendações sobre o trabalho docente figuram como um relevante aspecto nos documentos não por acaso. Entendendo a educação como crucial para o estabelecimento de um projeto político que se quer hegemônico, o qual pretende uma forte mudança cultural, é necessário dar uma atenção destacada para aqueles que trabalharão na execução do projeto: os professores. A importância, portanto, em reformar o trabalho docente, e antes disso sua formação, se dá pela necessidade de garantir que o novo cidadão, aos moldes do que entendem os Organismos Internacionais, seja construído. Para o capital, o dilema é de grandes proporções: como formar um trabalhador que tenha raciocínio abstrato, comunique-se e saiba trabalhar em equipe, maneje as novas tecnologias, entre outros aspectos, sem fornecer a ele elementos para que possa pensar de forma crítica e assim pensando, oferecer ameaça à hegemonia neoliberal?

O primeiro passo pode ser mexer na formação dos educadores. No Brasil, buscou-se difundir a idéia de que a formação dos professores deveria ser feita fora da universidade. Em parte, esta idéia não deu certo. Dizemos em parte pois, apesar da resistência que se verificou na época, o que resultou na permanência dos cursos de licenciatura nas universidades,

surgiram após isso uma infinidade de cursos rápidos de formação docente, de qualidade duvidosa. Além disso, percebe-se que as agências procuram direcionar a formação dos professores para a obtenção de conhecimentos práticos, específicos da sala de aula. Soma-se a isso a diminuição do tempo dos cursos, alegando pela necessidade de formar mais professores devido à crescente expansão da educação básica. Estratégias como essas tendem a esvaziar os cursos de formação de professores de conteúdo político.

As chamadas pela valorização docente também ocultam questões que à primeira vista não se mostram claramente nos textos. A valorização dos professores não aparece como valorização da categoria e sim de iniciativas individuais. Os documentos apontam para premiações e promoções atribuídas por produtividade. Estas iniciativas desarticulam a categoria, instituindo uma concorrência horizontal e desmotivando ações coletivas. Ou seja, articular salário com produtividade e iniciativas individuais pode ser uma ferramenta bastante eficaz para levar a cabo os projetos neoliberais das agências internacionais.

Juntamente com a introdução da ideologia do individualismo dentre os professores, o mesmo acontece no que se refere à gestão educacional. A profissionalização dos diretores de escolas surge em um contexto de necessidade de administrar a escola com poucos recursos e de competir por estes poucos recursos. Em vários textos se anunciam as intenções de vincular o repasse de recursos levando em conta a “produtividade” das escolas.

Este aspecto, somado aos apelos à descentralização e democratização da gestão, conduzem-nos a considerar a gestão como um aspecto crucial da reforma do ensino. O estabelecimento de padrões de desempenho associados à concessão de recursos e as políticas de descentralização podem ter por objetivo esconder que o Estado é o responsável pelos resultados da educação, assim fragmentando a responsabilidade. Ou seja, as cobranças e reivindicações espalham-se e servem de argumento para que o Estado responsabilize os atores envolvidos no sistema educacional, ou seja, diretores, professores, alunos e comunidade em geral, tendo em vista que todos são conclamados a engajarem-se em prol da educação.

## **2.7. Algumas hipóteses que orientam o estudo de caso**

Os argumentos reunidos até o momento e as análises do contexto do ensino médio brasileiro e dos documentos dos Organismos Internacionais possibilitam que pensemos em algumas hipóteses de trabalho que devem ser verificadas na empiria.

Em primeiro, a expansão gradativa do ensino médio propedêutico e a ascensão a ele de grupos antes dele marginalizados nos indicam que este nível de ensino está em processo de popularização. Esta popularização, em parte pressionada pelas reivindicações populares e em parte pelas demandas do setor produtivo, parece ser a principal causa de sua reconfiguração, qual seja, a necessidade de organizar este nível de ensino para que este deixe de ser o local de educação das elites e passe a educar também os pobres. A construção de um “ensino médio para pobres”, mesmo com uma recomendação curricular comum, parece ser um dentre os objetivos dos Organismos Internacionais e do Estado brasileiro. Assim, a dualidade do sistema educacional, que antes tinha o seu gargalo no final do ensino fundamental, parece ser melhor evidenciada agora na conclusão do ensino médio, pelo fato de que classes sociais distintas o cursam, mas ao seu final estas classes têm destinos diferentes. Assim, a garantia do ensino superior para as classes médias e altas parece estar se efetivando através da destinação de um ensino médio precarizado para aqueles que estudam nas escolas dos sistemas estaduais, maioria absoluta no atendimento deste nível de ensino. Afirmando isto pensando nas péssimas condições infra-estruturais das escolas básicas públicas e nas insatisfatórias condições de trabalho dos professores da rede pública de educação básica.

A insistência em adequar o ensino médio ao mundo do trabalho é outro elemento que pode contribuir para justificar o que está supracitado. Em um contexto de constante crescimento do mercado informal e a existência de inúmeros trabalhadores precarizados pode ser o norte das políticas educacionais brasileiras para a educação básica.

Neste bojo, as afirmações pela inadequação do trabalho docente e pelo anacronismo da concepção de ensino do ensino médio encontram respaldo. Uma formação acadêmica e científica, tal como verificávamos em períodos anteriores, não está de acordo com a educação pretendida para as classes populares e para os excluídos. Assim, uma redefinição do trabalho docente aparece como um imperativo, tendo em vista adequar sua formação e seu trabalho para que os professores possam cumprir com os objetivos implícitos da reforma do ensino. A partir disto, a investigação das condições de trabalho dos docentes e dos elementos que as condicionam se faz necessária.

Para dar conta de operar as mudanças pretendidas no ensino médio brasileiro, a gestão dos sistemas de ensino e das escolas passa a ter um papel fundamental. Todas estas mudanças são muito mais no sistema de ensino do que nas unidades escolares. Além disso, a gestão está sendo encarada como elemento articulador da reforma do ensino médio, o que me conduz a interpretar que é questão central na reforma educacional brasileira. Apesar dos constantes discursos em prol da gestão democrática e da autonomia das escolas, incontáveis entraves parecem estar presentes no cotidiano das escolas básicas públicas, o que pode indicar que o discurso da autonomia não indica necessariamente autonomia em relação ao Estado. Afirmo isto pensando que, nos documentos dos Organismos Internacionais analisados neste capítulo, as mudanças nos sistemas de ensino são considerados mais importantes do que mudanças nas escolas. Adicionalmente, a responsabilização localizada, tão presente tanto nas recomendações internacionais quanto na reforma do ensino médio no Brasil, somado aos controles da avaliação externa indicam a necessidade de investigarmos a relação entre a escola e o sistema, se é uma relação de independência, interdependência ou de dependência. Em que grau isto se dá?

Ainda sobre a responsabilização localizada e a gestão da escola, é interessante que consideremos os apelos à participação das comunidades e o forte apelo ao voluntariado e às parcerias público-privadas. Estes elementos correlacionados tendem a apontar para a emergência de uma nova racionalidade nas políticas sociais brasileiras, além de figurar como um aspecto de peso nas possibilidades de financiamento das escolas públicas de educação básica. Além disso, podem estar associados à construção de um novo cidadão, nos moldes liberais, introduzindo assim um projeto de mudança cultural nas sociedades da América Latina e Caribe.

## Capítulo 3

### **A implementação da reforma do ensino médio e o impacto sobre o trabalho docente: estudo de caso em uma escola estadual de Florianópolis**

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (Paulo Freire)

#### **3.1. O contexto social da escola e alguns aspectos da sua história**

A cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, tem uma população de aproximadamente 370 mil habitantes. Geograficamente, a cidade está dividida em uma parte insular (maior) e uma parte continental. A ilha é conhecida por suas belas praias e por isso é uma zona mais valorizada, sob o ponto de vista da especulação imobiliária. É nesta parte da cidade que se encontram as sedes da prefeitura municipal e do governo do Estado, bem como a maioria das secretarias e outras estruturas das administrações citadas. A parte continental faz divisa apenas com a cidade de São José e é notavelmente mais pobre, mais urbanizada. Nesta região da cidade encontramos bairros bastante populosos, tais como o Estreito, Capoeiras e Coqueiros. Poderíamos dizer que estes três são os principais bairros do continente. É no bairro de Capoeiras que se encontra a escola de ensino médio pesquisada.

O bairro de Capoeiras faz divisa com a cidade de São José e é composto por diversas comunidades, caracterizando-se assim como um bairro marcado por contrastes. Pouca distância separa as mansões das favelas e a escola pesquisada atende a uma comunidade pobre. Há menos de um quilômetro de distância da escola localiza-se o bairro Monte Cristo, que pode ser descrito como um complexo de favelas que circundam a BR 282 (principal acesso da BR 101 às cidades de São José e Florianópolis). Esta favela é a porta de entrada da cidade à esquerda de quem segue em direção à ilha. Nos últimos anos, em especial no governo da Prefeita Ângela Amin<sup>41</sup>, este complexo de favelas passou por um processo de mascaramento. Algumas casas populares foram construídas à beira da BR, uma estratégia de “embelezar” a entrada da bela capital catarinense, conhecida mundialmente pelos seus

---

<sup>41</sup> PP – Partido Progressista – governou de 1996 a 2004.

atrativos naturais. Tais casinhas são vitrines na entrada da cidade porém, na favela do Monte Cristo, as condições de moradia, regra geral, são bastante precárias. Esta favela é conhecida na cidade pelas notícias de violência e pela sua extrema pobreza. É conhecida por ser uma das distribuidoras das drogas e entorpecentes que chegam à região da capital. Sendo assim, é freqüente enxergarmos notícias não muito agradáveis sobre este local, muitas mortes, muitos crimes ocorrem nas redondezas.

A descrição deste entorno da entrada da cidade, nesta dissertação, se faz importante, em virtude de a escola estudada atender basicamente às pessoas oriundas das comunidades mais pobres do bairro de Capoeiras. A maioria dos quase 1300 alunos desta escola moram nas proximidades, sendo um indício da carência econômica dos alunos e de suas famílias. Este é um dos motivos que justificam a escolha desta escola para o estudo de caso. Nosso percurso se deu a partir de um levantamento de quais escolas estaduais<sup>42</sup> de grande porte, que atendessem prioritariamente ao ensino médio e que ministrasse aulas nos três turnos. Achemos três em potencial, uma delas o Instituto Estadual de Educação (IEE), descartada por ser uma instituição atípica, ou seja, que conta com uma legislação própria e, portanto, com uma estrutura administrativa diferenciada, muito mais completa do que as demais escolas administradas pelo governo do estado. Por estas peculiaridades, o IEE atende a uma clientela heterogênea, provinda dos mais diversos bairros da capital e de São José e com características sócio-econômicas diferentes da grande maioria dos alunos de escolas públicas. Outra delas é uma localizada no bairro Estreito, próxima ao mar e longe das principais favelas do continente. Assim, esta escola atende parte da classe média da parte continental da cidade.

Nossa opção se deu em virtude de esta escola ser circundada por bairros pobres e atender a essas comunidades, o que a aproxima da realidade das escolas públicas de ensino médio do país. Além disso, por ter a maioria de suas turmas no ensino médio de ensino, esta escola atende não somente aos seus egressos do ensino fundamental, mas também de outras três escolas estaduais próximas: a localizada no bairro Monte Cristo, outras duas no bairro Capoeiras. Desta forma, as quatro escolas atendem estas comunidades mas somente a escolhida oferece o ensino médio.

Minha primeira aproximação com esta escola se deu por via do telefone. Em conversa com o diretor geral da instituição, expliquei minhas intenções e obtive resposta positiva, com

---

<sup>42</sup> Escolhemos uma escola estadual, tendo em vista que esta dependência administrativa caracteriza com mais precisão o universo das escolas de ensino médio catarinenses e brasileiras. Tais dados que corroboram esta idéia encontram-se no capítulo I desta dissertação.

o compromisso de retornar à escola após a conclusão dos trabalhos e comunicar os resultados obtidos.

Os primeiros dias do estudo de campo foram uma espécie de “reconhecimento do território”. Minhas atividades se deram mais no sentido de observar, conhecer as instalações e conversar com aqueles que notavam a minha presença e perguntavam o que estava fazendo lá na escola, se era professor novo, entre outras conversas. Sempre explicava que estava realizando uma pesquisa que comporia minha dissertação de mestrado em Educação.

Procurei, nestas conversas informais com secretários, professores, diretores, pedagogos especialistas e demais funcionários, saber um pouco do histórico da escola, suas principais características, sua clientela. Esta escola tinha 25 anos na ocasião desta pesquisa. Foi fundada em março de 1980 e, segundo os profissionais mais antigos, foi construída para ser uma espécie de “Instituto Estadual de Educação do Continente”, analogia feita à escola considerada “modelo” que já existia na região central da capital, portanto, na ilha. É uma escola com capacidade para 2700 alunos, suas instalações são amplas, na época contava com uma estrutura de pessoal satisfatória, laboratórios, ampla biblioteca, quadras poliesportivas, entre outras instalações.

No mês de julho de 2005, início do estudo de caso, o diretor revelou que esta escola atendia cerca de 1300 alunos. Na verdade, o número exato de matrícula inicial era 1298, nos níveis fundamental, médio e médio com habilitação em magistério. A escola conta com 45 professores efetivos e, no início do ano contava com 27 professores ACT's<sup>43</sup>. O número de alunos, segundo informação coletada nas proximidades do final do ano letivo, em dezembro de 2005, caiu significativamente. A escola, ao final do ano, trabalhava atendendo apenas 39% da sua capacidade, com cerca de 1052 alunos. Quanto aos professores, três ACT's foram dispensados antes do final do ano, devido à diminuição do número de matrículas. Neste caso, o percentual de ACT's nesta escola é de 34,7% para 65,3% de efetivos, um número bastante revelador<sup>44</sup>.

Muitos também referiram-se ao passado de lutas desta escola, apontando-a como uma das líderes dos movimentos de professores, muito mais fortes nos anos de 1980 e início dos de 1990 do que nos dias de hoje. Essa tradição de esquerda, segundo um dos trabalhadores

---

<sup>43</sup> Admitidos em Caráter Temporário.

<sup>44</sup> No estado de Santa Catarina, como já relatado, os ACT's representam mais de 50% dos professores atuando no ensino médio. Embora esta escola tenha tido uma diminuição de 19,10% na relação matrícula inicial e final, a evasão no estado, segundo dados da Secretaria de Educação (disponíveis em [www.sed.rct-sc.br](http://www.sed.rct-sc.br)), é de 7,9 %.

mais antigos na escola, contribuiu para a diminuição do número de professores e funcionários. Questionado sobre o enxugamento de profissionais ao longo da história da escola, ele responde:

Sim, houve. Teve um ano que saíram doze. Nenhum foi repostado. Tanto que nós estamos hoje, eram seis na coordenação e estamos em dois (...). Nenhum por aposentadoria, todos eles porque chegou uma diretora aqui uma vez e disse que ia fazer e acontecer e daí ela tinha carta branca da secretaria para tirar quem ela quisesse (...). Foi na época do Paulo Afonso<sup>45</sup> (...). Por que as pessoas aqui sempre foram resistentes a coisas que vinham da secretaria (...). Sempre questionavam (...). São pessoas que fazem a opinião, formadores de opinião, é um direito do professor ser um formador de opinião, para isso ele estudou e ele sabe e nós queremos que os alunos sejam críticos, mas não se pode ensinar a ser crítico, então que tipo de crítica quer que se faça?

Muitos outros aspectos poderiam ser analisados a partir da fala do professor, tais como a gerência dos governos na condução do trabalho escolar, dos preconceitos quanto às ideologias e da falta de diálogo e de democracia observados na escola pública. Estes aspectos serão resgatados em momento oportuno. Interessa-nos, no momento, atentar para o fato de que, segundo os entrevistados, esta escola foi e é objeto de discriminação por parte dos governos de Santa Catarina, devido à sua tradição esquerdista. Um elemento considerável nesta análise é o costume desta escola em rejeitar as indicações políticas dos governos para os cargos da direção e em oposição a isso realizarem eleições na comunidade. A atual gestão foi eleita para exercer o cargo a partir do início de 2003 até o término do mandato do atual governador, Luis Henrique da Silveira (PMDB).

Segundo os profissionais mais antigos, esta escola, ao longo do tempo, foi perdendo o status de “Instituto do Continente” a partir de políticas que resultaram na degradação de suas instalações, enxugamento de pessoal, o que fez com que a clientela da escola, com o passar dos anos, mudasse. De acordo com a visão destas pessoas, a escola nos seus primeiros anos atendia alunos provindos de estratos médios da sociedade florianopolitana e hoje atende aos alunos provindos das camadas mais pobres.

Convém ressaltarmos que na época da fundação desta escola, o ensino médio era um privilégio das camadas média e alta da sociedade, muito mais do que nos dias atuais. Além disso, o secundário propedêutico era o trampolim para os estudos superiores, o que justifica a fala de muitos professores antigos sobre o tipo de trabalho que realizavam naquela época. A

---

<sup>45</sup> Governador no período de 1995 a 1998, filiado ao PMDB.

fala de uma professora de Língua Portuguesa expressa uma percepção da escola sobre o tipo de trabalho que era realizado anos atrás e o que é sentido por eles agora:

O turno da noite era de gente esforçada, gente que queria correr atrás do prejuízo, gente que trabalhava de dia e hoje em dia é que vem só alunos das escolas de aceleração<sup>46</sup>. Então, nós temos semi-analfabetos terminando o ensino médio e com dificuldades primárias. Não é um turno de indisciplina, mas é um turno de um MOBREAL melhorado.

Em outro trecho, a professora fala da decadência da qualidade do ensino na escola e sobre as mudanças na sua prática:

Tem mudado a cada ano. O meu objetivo era colocar os alunos na universidade, principalmente na universidade pública. E consegui, felizmente, vários deles, por que eu me pegava na redação, na literatura, já que eles liam todos os livros que muito aluno rico de cursinho não lia. E a redação também, fazia ficar de uma forma que eles pudessem tirar vantagem disso. Então o meu objetivo era esse, depois era prepará-los para o mercado de trabalho, para testes de seleção para provas do ENEM. Hoje em dia eu estou mais assistencialista.

A professora reporta-se à mudança ocorrida na concepção de ensino do ensino médio. Aos poucos, a escola pública média deixou de ser um trampolim para o ensino superior público, fato que se deve, a uma sucessão de políticas educacionais com vistas a cumprir esse objetivo. A perda de qualidade do ensino público<sup>47</sup> estadual, com especial destaque para o ensino médio, será uma das principais idéias a serem defendidas ao longo dos próximos dois capítulos desta pesquisa.

Estas falas foram selecionadas pelo fato de terem sido muito citadas, por diferentes profissionais da escola. Existe, neste estabelecimento, uma nítida noção de que o trabalho que desenvolvem perde qualidade com o passar do tempo e manifestam uma espécie de saudosismo em relação aos tempos em que a escola estava cheia e seus ex-alunos acessavam a uma das duas universidades públicas (uma federal e outra estadual) localizadas na capital.

### **3.2. As instalações e os aspectos físicos da escola**

---

<sup>46</sup> Referindo-se aos programas de aceleração de aprendizagem, enfatizados no Governo de Esperidião Amin (PP-1998-2002) e presentes em muitos outros sistemas de ensino.

<sup>47</sup>Dados que comprovam os péssimos resultados do ensino básico no Brasil podem ser conferidos nos resultados do SAEB. Alguns destes dados constam em BRASIL/MEC (2004).

A escola ocupa boa parte do quarteirão, em uma rua que tem um aclive acentuado. Acessa-se esta escola de duas maneiras: uma, pelos seus fundos, de frente a uma Igreja, o acesso pode ser feito por automóvel, chegando ao estacionamento; o outro, sua entrada principal, em outra rua, se tem acesso de imediato ao prédio administrativo. Na verdade, o prédio é um só, existindo neles diferentes alas que são acessadas por degraus que acompanham o declive do terreno. Logo na entrada principal, localizam-se as salas do setor administrativo da escola: secretaria e direção (salas diferentes em um mesmo espaço), sala dos professores, sala da equipe de ensino<sup>48</sup>, biblioteca, sala de vídeo, sala informatizada e auditório. Separada por uma porta gradeada, vigiada por um guarda, descendo alguns degraus têm-se acesso à ala das salas de aula, distribuídas em dois corredores paralelos e dois corredores perpendiculares que fazem a ligação entre os ambientes. Nesta ala encontram-se, além das salas de aula, a sala da coordenação de alunos, cozinha e refeitório, banheiros e sala de artes. Pelo lado oposto ao acesso à ala administrativa, um outro portão gradeado (que fica fechado nos horários das aulas) dá acesso ao pátio, à cantina, às quadras de esportes e ao estacionamento.

A disposição física dos diferentes setores da escola, grosso modo a separação da escola em duas grandes alas e a presença de grades na passagem de uma para outra indicam um intencional isolamento dos alunos, reiterado pela presença de um vigia terceirizado na passagem de uma ala para outra. Sobre os vigias, há três: um neste local, outro na entrada principal da escola e outro no estacionamento.

Tal disposição, além de tornar o ambiente não muito agradável para alunos que já sofrem preconceitos da sociedade por causa de suas condições sócio-econômicas e pelo fato de pertencerem a uma das comunidades identificadas pelo senso-comum como uma das mais perigosas da capital, faz com que a escola pareça uma prisão.

O aspecto prisional da instituição de ensino é agravado pelas péssimas condições de conservação da escola, que segundo a maioria dos profissionais entrevistados, não contribui para uma melhora no trabalho realizado. A pintura cinza dá sinais de esgotamento, a instalação elétrica da escola está danificada, muitas portas e janelas precisam ser repostas, o ambiente oferece pouca luz, mesmo em dias de sol e o mobiliário é muito antigo e alguns já perderam a sua utilidade. Os espaços dos laboratórios de física e biologia não podem ser mais identificados como tal, sendo que o único ainda conservado (graças à presença de um

<sup>48</sup> Esta expressão é utilizada pelo pessoal da escola para referir-se à equipe pedagógica, responsável pela orientação e supervisão educacional.

professor readaptado por motivos de saúde) é o laboratório de Química, este sim muito bem conservado e em pleno funcionamento.

### **3.2.1. Estrutura administrativa da escola**

Começamos pela descrição dos ambientes localizados junto à ala administrativa.

A biblioteca da escola é um ambiente muito bem conservado, exceto pela falta de uma boa pintura. É um espaço adequado para o estudo, amplo e bem iluminado. Conta com um acervo de mais de treze mil volumes, além de revistas de circulação semanal e cultura geral, pagas pela empresa Coteminas, do ramo de tecidos e sem ligação direta com esta escola. Livros de literatura portuguesa, brasileira e catarinense, além de específicos sobre diversas áreas do conhecimento enriquecem este ambiente, muito agradável.

Junto à biblioteca encontra-se uma videoteca que também conta com um acervo diversificado e numeroso. Este acervo está constantemente aumentando, pois a escola, com recursos próprios (aluguel do espaço da cantina, xerox), mantém a assinatura de uma TV a cabo, de onde são gravados os filmes e documentários. Este espaço também é de responsabilidade de um antigo professor da escola, readaptado por motivo de saúde. A escola dispõe de um videocassete e um aparelho de DVD e alguns televisores. Em anexo, este setor conta com uma sala de vídeo que comporta cerca de 40 pessoas sentadas.

O auditório comporta cerca de 350 pessoas sentadas, conta com um palco e raramente é utilizado. É um espaço destinado a eventos maiores, tais como o curso de prevenção de drogas e DST's<sup>49</sup>, realizado todos os anos a partir da iniciativa de um dos coordenadores de turno, sem recursos provindos do governo do estado.

A sala informatizada conta com 14 computadores ligados em rede, mas até o momento desta pesquisa ainda não havia sido inaugurada, pois a escola ganhou os computadores de um programa do governo federal, mas o governo do estado recusava-se a contratar um profissional habilitado que pudesse orientar alunos e professores e administrar o setor. Os

---

<sup>49</sup> Doenças sexualmente transmissíveis.

computadores foram ganhos em dezembro de 2004 e até o final do primeiro semestre de 2005 a sala ainda não havia sido utilizada.

A sala de equipe de ensino abriga os seis pedagogos responsáveis pela orientação escolar. Nesta sala encontramos materiais específicos sobre a atividade desenvolvida, relatórios de estágio de alunos de graduação já realizados na escola, entre outras coisas. Esta sala fica de frente para a secretaria e direção, ao lado da sala dos professores.

Na sala dos professores encontram-se armários individualizados, dois banheiros, uma televisão (somente com canais abertos) e um computador estragado, além dos murais que contêm informes da própria escola, e externos, do governo do estado, da secretaria de educação, cursos, sindicato, etc.

A secretaria é composta por três ambientes, onde trabalham três pessoas. Fica de frente a uma ante-sala da direção, onde encontramos dois sofás e um aquário funcionando sem nenhum peixe. Adiante, os três diretores (um geral, um administrativo e uma pedagógica) dividem uma mesma sala e uma outra sala de reuniões, isolada, espaço onde foram gravadas a maior parte das entrevistas.

Fora da ala administrativa, junto à ala dos alunos, localiza-se a sala da coordenação de turno, onde dois profissionais dividem-se nos três turnos, um com o turno da manhã e metade da tarde e outro com a outra metade da tarde e com o turno da noite. Este setor é responsável pela disciplina dos alunos, coordenação da falta dos professores (o que é muito comum e os consome praticamente todo o turno, pois ficam reorganizando o horário de acordo com aqueles que estão na casa, adiantando aulas...), empréstimos de material de apoio, entre outras coisas. Por ser o responsável pela disciplina dos alunos, este é, juntamente com a cozinha e serviços gerais, o único setor do administrativo da escola localizado nesta ala. Esta, inclusive, é uma reclamação dos dois profissionais deste setor. Estes afirmam que a equipe de ensino deveria localizar-se junto aos alunos, já que sua função é orientá-los. Assim, segundo os coordenadores, estariam mais perto dos sujeitos do seu trabalho, o que daria outra qualidade ao atendimento pedagógico da escola. Da equipe de ensino, apenas um concorda com essa idéia, sendo que os outros cinco discordam veementemente.

### **3.3. Trabalho escolar: “A escola não acontece!”<sup>50</sup>”**

Após tomar conhecimento das instalações da escola e da função de cada setor, procurei observar o ambiente de trabalho de professores, pedagogos, coordenadores e direção, com a finalidade de, aos poucos, conhecer a rotina da escola e analisar o seu trabalho. Sempre que encontrava algum profissional com aula vaga ou que algum deles questionava-me o que fazia, aproveitava para perguntar coisas sobre a escola, o que além de me dar pistas sobre o que observar, ajudava-me a conhecer as pessoas e estabelecer os contatos para as entrevistas e observações.

As considerações que serão feitas a partir daqui têm como pedra basilar o discurso da autonomia presente na legislação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Somente para situar nossa discussão, é interessante lembrar que o discurso da autonomia das escolas aponta a idéia de que estas são livres para organizarem as suas propostas pedagógicas, assim como a destinação orçamentária e outros demais assuntos do cotidiano escolar. Se bem que nem mesmo nestes documentos oficiais o conceito de autonomia está bem fundamentado. Porém, o que se revela na prática é a responsabilização dos diretores e da equipe docente pelo bom ou mau funcionamento das escolas básicas públicas. Portanto, para que possamos tomar o discurso da autonomia como o eixo que norteará as análises deste estudo de caso, é necessário que mergulhemos na organização do trabalho escolar para tentar entender os seus condicionantes, bem como as alternativas de ações a que a escola está sujeita. Sendo assim, partindo do pressuposto já analisado no capítulo de abertura desta dissertação, de que existe nos sistemas de ensino orientados pelo neoliberalismo uma prática de centralização das decisões e descentralização das responsabilidades, direcionaremos a descrição do trabalho escolar procurando perceber o que está por trás deste discurso de autonomia, quais são os condicionantes e em que contexto se desenvolve este trabalho, quem faz a gestão da escola e por quais caminhos.

Para que eu possa orientar o leitor sobre as propostas de mudança a partir da reforma do ensino médio de 1998, é interessante que indaguemos: como esta escola faz para contextualizar os conteúdos escolares com as realidades do mundo produtivo e da sociedade?

---

<sup>50</sup> A expressão utilizada no subtítulo, segundo um dos diretores, foi proferida pelo Gerente Regional de Educação da Grande Florianópolis.

A grade curricular do ensino médio, dividida em três áreas do conhecimento<sup>51</sup>, promove a integração entre as disciplinas? A forma como está organizado o trabalho pedagógico da escola favorece a formação de cidadãos críticos, reflexivos e que tenham capacidade de tomar decisões?

### **3.3.1. (Des)Integração entre as disciplinas e (des)articulação do trabalho pedagógico**

Para que eu pudesse entender o funcionamento do trabalho pedagógico desta escola, foi necessário participar dos momentos em que os professores, a equipe de ensino e a direção trabalharam em conjunto, em atividades fora de sala de aula. Esta interação entre os diferentes profissionais da escola possibilitou que eu percebesse sua articulação e seu relacionamento, as facilidades e as dificuldades dos trabalhos desenvolvidos por estas pessoas. Além disso, me interessava entender como era a rotina de cada setor da escola. Para tanto, considero que a observação de duas situações de trabalho coletivo foram cruciais para que eu pudesse compreender a dinâmica dessa escola: (1) uma reunião pedagógica, específica para discutir a articulação entre as disciplinas do ensino médio, coordenada por uma das pedagogas da equipe de ensino, contando com um grande número de professores e com dois dos três membros da direção; (2) os conselhos de classe das turmas do ensino médio, sempre coordenados por um(a) pedagogo(a) (não necessariamente sempre o(a) mesmo(a)), com a presença dos professores das turmas e algum membro da direção.

#### Situação 1: reunião pedagógica realizada em junho de 2005

Para este encontro, foram convocados os professores do ensino médio e as aulas deste turno foram suspensas. O objetivo era proporcionar um momento em que os professores das áreas afins pudessem discutir idéias e planejar estratégias de trabalho comum para serem aplicadas no segundo semestre de 2005. A reunião iniciou-se com a presença de 19 professores, 2 pedagogos da equipe de ensino e os diretores geral e administrativo. A pedagoga responsável pela coordenação dos trabalhos propôs uma dinâmica em que os

<sup>51</sup> Quais sejam, segundo as DCNEM: Códigos, Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte, Educação Física); Ciências da Natureza e suas tecnologias (Matemática, Física, Biologia, Química); Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Filosofia); além destas, uma ou duas disciplinas diversificadas (até 25% da carga horária), de acordo com as intenções da escola e a vontade da comunidade. No caso que estamos analisando, compõe a grade curricular como disciplina diversificada a disciplina de Estudos Regionais, que entraria nas Ciências Humanas e suas tecnologias.

participantes, em dupla, deveriam descrever por meio de gestos, lembranças de sua infância para o parceiro, que depois deveria fazer o mesmo e cada um deveria mostrar a lembrança do outro. Outra dinâmica usada foi a de todos darem as mãos de uma forma entrelaçada, de modo que a equipe deveria desatar os nós sem separar as mãos. Segundo a pedagoga, o objetivo destas dinâmicas era insistir na necessidade de soluções e trabalhos compartilhados para o melhor andamento do trabalho escolar.

Após estas atividades, iniciou-se uma discussão onde foram abordados vários assuntos. Falou-se de comunicação, inclusão, das diversas tarefas que os professores hoje têm de assumir, avaliação, deficiências na formação inicial e continuada dos professores, entre outros assuntos. Um momento bastante rico.

Especialmente sobre a discussão da avaliação, um professor questiona se os novos métodos de avaliação que estão sendo utilizados no Brasil estão surtindo o resultado esperado. Além desse questionamento, argumenta pela dificuldade de avaliar um público tão heterogêneo. Em resposta, uma professora afirma que o ensino médio não está formando os alunos para nada, pois não prepara para o vestibular nem para o trabalho. Fala da decadência do nível intelectual dos alunos nos últimos anos. Um dos pedagogos ressalta que a avaliação deve perpassar todo o planejamento, que não se pode avaliar de qualquer jeito, pois isto denota um trabalho de qualquer jeito. A discussão continuou por este caminho, mas nenhuma questão foi encaminhada. Esta discussão me deu algumas pistas de que esta escola não segue a mesma proposta de avaliação. Já neste encontro um dos pedagogos afirmou que a entrada dos profissionais da equipe de ensino na sala de aula não é bem vista. Entretanto, nas entrevistas dos professores, que se realizaram posteriormente, esta afirmação não se confirmou. Os professores afirmaram, inclusive, que não se incomodam com a presença dos especialistas em suas aulas.

O objetivo dessas atividades do período da manhã era proporcionar aos professores um momento de reflexão e trabalho conjunto para a articulação de propostas para o segundo semestre de 2005. Os professores reuniram-se em três grupos distintos, de acordo com a área em que se encontram as suas disciplinas na divisão feita pelo MEC na reforma do ensino médio, em 1998.

A equipe de professores que compõem a área *Ciências da Natureza e suas tecnologias* decidiu organizar seu plano a partir de temas geradores, que se encarregariam de articular as

diferentes disciplinas. Um dos professores, nesta ocasião, afirmou que não conseguia visualizar uma ligação entre as disciplinas. Observei, neste momento, uma falta de entrosamento entre os conteúdos das disciplinas, o que dificultou o trabalho conjunto. Por exemplo, os professores sabem do seu programa de curso, o que deve ser trabalhado nas três séries, mas não têm noção do que se trabalha nas outras disciplinas. Esta equipe decidiu por agendar outros três encontros, alegando que desta forma facilitariam o trabalho. De fato que estes encontros, até o momento da conclusão da pesquisa, não haviam ocorrido.

O grupo de professores que compõem a área *Códigos, Linguagens e suas tecnologias* apresentou a mesma dificuldade em articular os conteúdos das disciplinas, principalmente se tratando da Língua Inglesa e Educação Física. Percebi a mesma dificuldade em função da falta de conhecimento dos conteúdos das demais disciplinas. Afirmaram também a dificuldade em articular os projetos, pois todos os professores trabalham com uma carga horária bastante elevada. Por fim, após algumas discussões e colocações dos professores<sup>52</sup>, o grupo teve a idéia de articular um projeto tendo como tema o *mundo do trabalho*. Este foi o único grupo que saiu com uma idéia pronta para apresentar ao grande grupo no final da reunião. Entretanto, até o final deste estudo, não fui informado de que alguma das estratégias propostas naquela reunião tivesse sido aplicada pelos professores.

Os professores que compõem a área de *Ciências Humanas e suas tecnologias* discutiram sobre vários assuntos. Um dos professores argumentou que os alunos somente desejam o certificado de conclusão e não querem aprender e que, da forma como está, os certificados são conseguidos sem necessariamente ocorrer a aprendizagem. Este mesmo professor afirmou que a negação do conhecimento e o trabalho precário do Ensino Médio é também uma forma de exclusão. O grupo apontou a necessidade de demonstrar para os alunos o quanto eles são explorados e articular os conteúdos para que eles possam mudar essa realidade. Concluíram que na área de *Humanas* a articulação dos conteúdos é mais fácil, dado as especificidades comuns das disciplinas que compõem o grupo. Porém, apesar desta facilidade expressa pelos professores, nenhuma idéia foi apresentada ao grande grupo.

O desapontamento da coordenadora da reunião foi nítido no momento em que os grupos comunicaram os resultados dos seus trabalhos. Na discussão final, uma professora defendeu a necessidade de homogeneizar o trabalho da escola e a avaliação. Outro professor disse que as posturas diferenciadas dos professores estouram nos conselhos de classe. A professora

<sup>52</sup> Nesta discussão, uma das professoras sugeria para os colegas que colocassem “qualquer coisa no papel”, pois os alunos eram um “bando de marginais” e não aprenderiam nada (*sic*).

referida acima alegou que o conselho de classe deve ser repensado e lembrou que ele é soberano na decisão pela aprovação ou reprovação dos alunos. Uma discussão acalorada tomou conta da reunião, as pessoas começaram a defender seus métodos de avaliação. Um dos pedagogos cobrou que ainda havia professores que não tinham entregado as notas e os diários completos (com semanas de atraso). A reunião encerrou-se sem nenhum encaminhamento.

Esta reunião revela a inexistência de um projeto integrado no trabalho pedagógico desta escola. Muitas foram as dificuldades percebidas que impedem a articulação dos conteúdos de áreas afins. Algumas puderam ser percebidas já ao final do encontro. Em primeiro, percebi que os professores não entenderam a proposta da reunião: acreditavam que o que fosse tirado do encontro deveria ocupar *todo* o tempo de suas aulas, que deveriam sempre falar daquilo, ou articulando o conteúdo com uma idéia que fosse surgir ou ainda esquecendo o *seu* conteúdo e trabalhando somente aquilo. Além disso, acreditavam que teriam muito mais trabalho do que já têm para planejar aulas contemplando o assunto escolhido pelo grupo; não se sentiram motivados pela proposta, pois indicaram (e não somente neste momento, em vários outros também) estarem muito mais preocupados em vencer o conteúdo do que ensinar para os alunos algo que lhes possa ser útil ou agradável, ou seja, uma visão por demais *conteudista* de ensino, em minha opinião muito ultrapassada; o trabalho por projetos expõe os professores, demonstra como funcionam as suas aulas e isso, para alguns, é muito constrangedor, tendo em vista que normalmente os professores têm pouco tempo para planejar e isso é um fator que ajuda a tornar as aulas mais maçantes.

### **3.3.2. Trabalho pedagógico desarticulado: culpa de quem?**

A reunião pedagógica acima relatada ocorreu logo nas primeiras semanas do estudo de caso. Da parte das pedagogas da equipe de ensino, responsáveis pelo ensino médio na escola<sup>53</sup>, o problema está com os professores que, segundo elas, são reacionários e contrários às mudanças. Na fala de uma delas, as tentativas de articulação do trabalho pedagógico já foram várias:

---

<sup>53</sup> É interessante ressaltar que das seis pessoas que compõe a equipe de ensino, duas cuidam do ensino fundamental, duas cuidam do médio e dois cuidam do curso de magistério em ensino médio.

A gente já tentou várias vertentes. Aquele trabalho que eu fiz aquele dia, que tu presenciastes, foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de fazer algo daquele estilo, mas não porque as direções me cortassem, mas porque os profissionais não são abertos. Talvez, eu no meu imaginário tivesse visto essa resistência maior do que ela fosse, de fato. Mas isso foi um espaço que foi conquistado (...) Nos últimos anos, o que acaba acontecendo, a equipe tá muito magoada. Já teve vários rachas na equipe (...).

Além de considerar a equipe pouco aberta às mudanças, a pedagoga afirma pela falta de comprometimento dos professores com o seu trabalho:

Têm as reuniões, e aí é para depois os professores no seu departamento combinarem entre si um horário que dê para todo mundo sentar e fazer os planejamentos de todas as séries daquela disciplina. E o que eles fazem? Já viu trabalho de aluno? Você faz esse, você faz aquele ou então eu faço tudo...depois assim: a mesma série, a mesma disciplina, de manhã trabalha uma coisa, de tarde trabalha outra, e sendo que os caras sentaram para discutir juntos.

Ao mesmo tempo em que reconhece que a articulação entre os trabalhos dos professores não acontece, aponta um problema relatado também por uma professora da instituição, que relatou a diferença entre os programas de professores da mesma disciplina que trabalham no mesmo turno, o que dificulta as transferências de alunos de uma turma para outra. Mas a pedagoga vai mais a fundo na interpretação deste problema da escola. Reconhece que a responsabilidade não é só dos professores, lançando-a também para a equipe de ensino:

Eu acho que a gente não consegue ter uma sistemática de trabalho. A gente não consegue se organizar enquanto equipe, a gente já tentou varias vezes, mas em diversos momentos a gente teve alguns problemas, por que se a gente não afina aqui na equipe pedagógica, pode esquecer...

Este sentimento de pouco entrosamento da equipe de ensino é algo compartilhado pela direção da escola. O diretor geral, em sua entrevista, considera que o trabalho desenvolvido por eles deixa a desejar:

Eu vejo que há uma falta de interesse da equipe de ensino de buscar projetos para trabalhar com os professores. Isso eu tenho cobrado desde que eu entrei aqui (...).

Esta falta de interesse da equipe de ensino em trabalhar com os professores estaria, segundo o diretor, prejudicando o andamento do trabalho da escola. A apatia da equipe de ensino não favorece uma mudança na atitude dos professores. Na opinião do diretor, os professores são avessos às mudanças e isto contribui para o anacronismo da escola em relação à dinâmica da sociedade atual.

Porque cada um quer fazer aquilo que acha que é o mais correto. Mas o por que acontece isso, na minha maneira de ver, é o comodismo dos professores. Tem aquele professor que quer fazer diferente, que quer melhorar, que está aprendendo coisas novas, quer passar isso. E tem aquele que já tá há vários anos, que não quer mudar o seu ritmo, que a provinha que ele fazia ano passado continua fazendo a provinha no mesmo ano, o texto que ele dava há dez anos atrás continua dando esse ano. Para esse acomodado, é ruim ter que mudar.

A percepção do diretor administrativo é a mesma que a da pedagoga da equipe de ensino. Em sua fala, ele defende que os professores se puderem burlar o que está sendo pedido (no caso do planejamento integrado), os professores burlam, enumerando uma série de justificativas para este comportamento.

A partir das reformas educacionais dos anos de 1990, neste caso especificamente do ensino médio, foram lançados para os professores mais responsabilidades sem a contrapartida de investimentos para a melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas. Assim, as “resistências” citadas nas falas acima podem ser identificadas como transgressões daquilo que está estabelecido, ou seja, uma forma que os professores encontraram para demonstrarem a sua insatisfação com as suas condições de trabalho.

Outro diretor, quando questionado sobre a falta de uma linha de ação comum para a escola, expõe a falta de acompanhamento da equipe de ensino em relação ao trabalho dos professores:

Eu gostaria que eles fossem ... não tem nenhum supervisor, né? Isso aí eu sempre cobro, em questão de acompanhar as aulas, alguma coisa assim, que tivesse alguma coisa mais efetiva, professor que vem novo (...).

Interessante que existe uma separação nítida entre as funções de orientador e supervisor escolar. A percepção que eu tive do entendimento de alguns profissionais da escola é que somente o supervisor escolar deve entrar em sala de aula para acompanhar apenas o trabalho do professor. Como nenhum dos profissionais da equipe de ensino tem habilitação em “supervisão”, este acompanhamento não é feito. E a reclamação do diretor, de fato, procede.

Observemos também que, no início da fala do diretor, encontramos a expressão “eu gostaria”. Em relação à equipe de ensino, muitos professores também utilizaram este tempo verbal para descrever o trabalho deste setor. Frequentes foram as expressões “eles deveriam fazer...” ou “seria função deles...”, o que me fez interpretar que o trabalho destas pessoas não é algo claro para a maioria dos profissionais da escola. Uma das questões do roteiro de

entrevistas dos professores foi “O que faz a equipe de ensino?”. Não há consenso, inclusive alguns responderam que isto é uma algo que eles também desejariam saber.

Os pedagogos da equipe de ensino não fazem da sala de aula um espaço de trabalho, nem em relação ao professor, nem em relação ao aluno. Durante as entrevistas, este foi um aspecto muito recorrente, objeto de críticas e de sugestões de vários profissionais. Por exemplo, o diretor geral pensa na presença deles em sala de aula como uma alternativa às constantes faltas de professores que ocorrem na escola. Referindo-se à numerosa equipe de ensino desta escola, um dos diretores desabafa:

Têm muitas escolas que não têm um quadro desses, bom, não tem nem quadro nenhum na equipe de ensino e às vezes acontecem coisas dentro da escola que é realmente significativo e que fortalece dentro da área pedagógica. Uma coisa que eu acho que precisava ter mais na nossa equipe pedagógica é estar mais presente dentro da sala de aula com os alunos. Coisa que não acontece. Outra presença dos orientadores dentro de sala de aula: eles poderiam estar fazendo aquele trabalho de quando falta professor, estar dentro da sala de aula conversando com estes alunos sobre as dificuldades que eles têm em relação ao professor, em relação à matéria. E isto eles não se dispõem. E isto é conversado, é cobrado, é motivo de briga, às vezes, dentro da escola, as vezes o próprio corpo docente exige isso, eles não fazem, eu também acho que deveriam fazer, muitas vezes eles colocam que isso não é a função deles, eles se escoram, as vezes, atrás de algumas concepções e acabam não indo na sala de aula. E ficam na sala [deles] esperando o aluno que venha à equipe pedir isso, pedir aquilo, ou o professor, quando na verdade eles deviam estar lá, resolveria em grande parte o problema do aluno estar saindo cedo da escola.

No momento em que o diretor afirma que os professores cobram a entrada da equipe de ensino em sala de aula, estabelece-se um impasse entre as falas dos pedagogos e do diretor. As falas de alguns professores e de um dos coordenadores de turno<sup>54</sup> confirmam a necessidade de um acompanhamento mais efetivo do trabalho realizado com os alunos. Um professor levanta uma questão muito mais delicada nesta discussão: o fato de que os pedagogos coordenam os conselhos de classe, emitem opiniões e, segundo ele, muitas vezes pressionam pela aprovação de determinados alunos sem mesmo conhecê-los e sem terem feito um trabalho efetivo em sala de aula:

A gente teve problemas porque, na verdade, eles coordenam o conselho de classe e eles puxam de um lado e de outro tentando fazer o aluno passar de todas as formas sem sequer conhecer o indivíduo de quem a gente tá falando. Eu não consigo entender que posicionamento é esse que o cara vai determinar que o aluno passe se ele não faz trabalho nenhum na sala de aula, se ele não tem nenhuma espécie de rendimento, e coisa absurda do tipo a ausência de professores na sala de aula ou determinado contratado do estado, isso indica que o aluno tenha que passar de ano. Na realidade isso é uma sacanagem com o indivíduo que tem todo direito de aprender (...).

---

<sup>54</sup> Cumpre ressaltarmos que ambos os coordenadores de turno têm formação superior na área pedagógica.

Para um dos diretores, está posta a necessidade de coordenação e acompanhamento dos trabalhos que são realizados em sala de aula. Assim, entende que a equipe de ensino está pecando pela falta de acompanhamento das aulas:

Buscar mais trabalhar com professor. Não sei se o termo certo é fiscalizar, mas observar as aulas, cobrar o planejamento mais, até mesmo assistir de vez em quando as aulas dos professores, a gente já sugeriu (...), por que as vezes vem reclamação e a gente vai neles e eles têm que saber disso.

Outra professora também relata a ineficiência da equipe de ensino no trato com os planejamentos anuais e a indiferença que sentiu quando ingressou na escola:

Eu acho que nem os planos (de ensino) não são muito examinados. Quando eu vim trabalhar aqui, ninguém me levou na sala, ninguém me deu um plano de ensino, não deu um livro, é na base do 'te vira'.

As falas aqui relatadas, assim como muitas outras indicam que a equipe pedagógica da escola falha no: (a) acompanhamento do trabalho dos professores; (b) em contribuir para o estabelecimento de uma proposta pedagógica comum para a escola e também para uma mesma linha de ação no que diz respeito à avaliação; (c) na inserção satisfatória dos professores novos no cotidiano da escola; (d) em coordenar os conselhos de classe, momentos de maior seriedade e compromisso, pois é quando a equipe da escola reúne-se para discutir o futuro escolar dos alunos.

Tais deficiências, segundo as observações e falas dos entrevistados, são ocasionadas, em parte, pela falta de afinidade com que trabalha esta equipe. Uma das pedagogas, conforme referimos acima, afirmou que o trabalho destas pessoas é disperso e, assim como o restante do trabalho escolar, não obedece a um planejamento. Isto denota que esta escola não tem um ponto de chegada, não tem objetivos claros. Porém, cumpre revermos um elemento da fala do diretor geral. Quando ele diz que a escola conta com uma equipe numerosa de pedagogos, privilégio de uma minoria das escolas do sistema estadual de educação, nos faz refletir sobre um dos aspectos deste caso: esta equipe é uma peculiaridade do caso. Por enquanto, é o aspecto mais difícil da análise que estamos procurando desenvolver, pois numerosa e bem qualificada, poderia responder melhor às demandas desta comunidade. E quando afirmam pela responsabilidade dos professores e dos alunos pela ineficiência do trabalho pedagógico, estas pessoas estão, além de reforçando o preconceito já existente sobre os professores, negando o seu próprio trabalho e atestando as suas fragilidades. Expliquemos melhor: a articulação de uma proposta pedagógica, que dê uma identidade a esta instituição, bem como

a integração dos trabalhos dos professores e coordenadores de turno com esta proposta é também atribuição desta equipe, por mais que eles não reconheçam isto. Ainda, o acompanhamento dos alunos e a verificação de suas potencialidades e/ou dificuldades só podem acontecer observando o aluno em um contexto específico de ensino-aprendizagem, ou seja, na sua sala de aula, pois é este o ambiente em que se revelam as principais características dos estudantes que interessam à escola. Tal justificativa reforça a necessidade da presença destes profissionais em sala de aula, pois se considerarmos que o processo de ensino-aprendizagem constitui-se de relações indissociáveis entre professor e aluno e os resultados deste processo e/ou seus entraves só podem ser diagnosticados neste ambiente. E, ainda, apesar de quase todos os profissionais desta escola emitirem uma opinião positiva sobre o corpo docente, apontando a sua qualidade (e eu não discordo disto), presenciei situações que demandam de uma intervenção que apenas seria possível se existisse a presença dos profissionais da equipe de ensino em sala de aula. Explicarei isto em relatando duas situações.

Situação A: pedi para alguns professores que autorizassem minha entrada em sala de aula. Em um determinado dia, acompanhava um dos professores de Matemática até a sala de aula, pois iria participar dela. Quando chegamos à sala, percebi uma aluna copiando o conteúdo no quadro, da aula anterior à de Matemática. Perguntei a ela se o professor havia faltado, ela disse que não. Perguntei se o professor estava adiantando aula e ela disse que não. Perguntei se o professor estava bem de saúde, ela disse que sim. Por fim, perguntei a ela se o professor pedia que os alunos copiassem o conteúdo no quadro para ele com frequência e ela respondeu que sim. O professor não estava na sala de aula e nem foi encontrado na escola até o final da noite. Eram as duas últimas aulas da noite.

Situação B: na entrevista de um professor em final de carreira, perguntei o que havia mudado no trabalho dele nos últimos anos e ele me respondeu que não fazia mais provas. Logo pensei que ele passara a adotar outros métodos de avaliação. Quando perguntei a ele se era este o caso, ele respondeu que não fazia avaliação nenhuma, que a nota era dada aos alunos de acordo com a suas frequências.

Percebendo que o trabalho desta equipe não contribui para a amarração de uma proposta única, um dos coordenadores de turno expressa bem a situação:

Pedagogicamente, a escola não tem projeto nenhum. O chamado PPP da escola não existe, a escola não tá criando nada, não tem nada diferente, só aula, só aula, e eu acho assim que, para mim, eu posso até ser meio suspeito, mas que deixa a desejar, deixa.

Voltemos, portanto, à falta de uma linha de ação única ou de projetos entre as disciplinas nesta escola. Todos os professores entrevistados afirmaram que não tem nenhum tipo de trabalho integrado com outras disciplinas. Inclusive, a maioria deles não afina o trabalho nem com os colegas que trabalham a mesma disciplina. As dificuldades do trabalho em conjunto são justificadas pelos professores principalmente relatando o excesso de trabalho. Uma professora indica neste sentido:

O problema, Luciano, é o excesso de aulas. Tu não tem como combinar com um colega de área, depois das 40 horas que a gente já passou aqui dentro, “vamos vir num sábado de manhã, prazerosamente, resolver os conteúdos da semana seguinte?”. Não tem como. A gente não tem tempo nem disposição, nada. Com essa quantidade de aulas não tem como tu te dispor a preparar melhor, trabalhar melhor. Eu acho ainda que a gente tá trabalhando muito bem.

Uma jovem professora em início de carreira, admitida em caráter temporário, reconhece o cansaço da categoria, porém acredita na necessidade de superação desta situação. Ou seja, embora com carga horária excessiva, aponta a necessidade de atualização dos professores:

Eu acho que nós estamos cansados. Cansados por tentar lutar por uma situação melhor e não conseguir, cansados de vir aqui trabalhar horrores e não ser bem remunerados, cansados de ter que trabalhar bastante para tu poder ter um dinheiro no final do mês para poder se manter, cansados de as vezes tu querer fazer um curso de aperfeiçoamento e tu não ter tempo. Então, assim, é uma coisa que te suga completamente, por que tu não pode vir para cá e dar a mesma aula que tu dava há cinco anos atrás, sabe, as coisas vão evoluindo e tu tem que te atualizar.

Na fala da professora contém a visão de anacronismo constante da escola em relação ao “mundo real”. A necessidade de buscar, atualizar-se e “evoluir” junto com a sociedade está citada, mesmo com todas as adversidades que a jovem professora relata com muita propriedade.

A falta de tempo, relatada à exaustão em *todas* as entrevistas dos professores, encontra uma válvula de escape: o livro didático. Muitos foram os professores que afirmaram ser este o seu principal guia, não só para o trabalho cotidiano, mas também para orientar a divisão dos conteúdos pelas séries do ensino médio. Não que eu esteja considerando o trabalho com o livro didático um atraso ou algo condenável. Mas a falta de tempo, já relatada acima e citada por todos os entrevistados (não somente os professores, os membros da direção e da equipe de ensino fizeram referência também), acaba encontrando no livro didático um suporte que facilita o trabalho dos professores, diminuindo o seu tempo semanal de preparação de aula.

Tal fato pode estar contribuindo para um crescente processo de *desintelectualização* do trabalho dos professores, somado ao caráter *didático* dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apresentam muitas receitas prontas, não somente no aspecto dos conteúdos, mas também em suas “dicas” pedagógicas.

As ferramentas de trabalho, os recursos didáticos utilizados pelos professores não são muito diversificados. Com ironia, a maioria dos professores aponta o giz e o quadro negro como suas principais ferramentas de trabalho. Além disso, os recursos mais citados são livros didáticos, revistas e jornais, textos da área do conhecimento com que cada professor trabalha.

Além de ter percebido que a escola não tem uma linha pedagógica comum, as falas dos professores apontam que eles não têm, necessariamente, os mesmos objetivos no trabalho. Uma certa consonância com o que dita a LDBEN e as DCNEM, como educar para o trabalho, para a formação cidadã, formar um aluno crítico e educar para a vida. Muitos professores, ao serem questionados sobre os objetivos dos seus trabalhos, relataram estes aspectos. Porém, a falta de recursos didáticos, a falta de tempo e de atratividade das aulas, em alguns momentos, pode por em dúvida o trabalho do professor, não perante aos seus alunos, mas perante si mesmo. As dificuldades do trabalho docente, algumas já relatadas neste texto e muitas que ainda serão, incutem uma certa descrença nos próprios profissionais, fazendo-os questionar o seu trabalho. Na fala de uma das professoras:

Às vezes eu não vejo sentido no que eu estou fazendo. Há certos momentos que a gente pede alguma coisa, que eles não querem. No português, a maioria tem dificuldade para escrever, a gente propõe uma leitura e eles não querem fazer, material não tem (...) então é difícil. Então tem certos momentos que a gente não sabe o que vai fazer (...).”

A professora relata, além das dificuldades no seu trabalho, um problema que aflige os professores do ensino médio: a baixa qualidade do ensino fundamental e as políticas de promoção escolar (e os supletivos compõe este quadro) dificultam o trabalho dos professores. Muitos deles dizem que os alunos estão chegando ao ensino médio muito fracos, muitas vezes sem condições de acompanhar o mínimo exigido para a série. Um problema muito freqüente relatado pelos professores entrevistados, tal como nos relata outra professora. Quando questionada sobre desempenho dos seus alunos, ela aponta que as dificuldades deles têm se agravado com o passar dos anos:

“Ah, varia...mas, a cada ano mais fracos (...). Em matéria de conteúdo, eles estão cada vez mais fracos e isso distancia cada vez mais o sonho da faculdade pública

para eles (...). Já lutei muito para colocá-los lá dentro, mas cada vez esse sonho fica mais distante.”

Para alunos de comunidades pobres, o acesso ao ensino superior público é um sonho cada vez mais distante. O já relatado surgimento de um mercado de serviços educacionais<sup>55</sup> (empresas especializadas em vestibular, que servem apenas aos filhos da elite, devido aos seus preços pouco acessíveis), impulsionado pela falta de uma política justa de acesso às universidades gratuitas e somado à crescente perda de qualidade do ensino básico público reforça a dualidade do sistema de ensino brasileiro. Assim, destina-se o ensino superior gratuito (obviamente, salvo várias exceções) aos filhos das classes médias e altas do país. Alunos de escolas como a que estamos estudando, que em determinado momento de sua escolarização sentem-se pressionados a pleitear uma colocação no mercado de trabalho, têm poucos incentivos de seguirem estudando e as políticas atuais para o ensino médio e superior não acenam com a possibilidade de mudança deste quadro. Uma professora, ao expor seus desejos para com os alunos, aponta para esta problemática do ensino médio:

Eu gostaria que os nossos alunos tivessem chance de competir no mercado de trabalho, não desprestigiando mas, não ficassem só em funções de menos prestígio. Queria que eles tivessem a chance de prestar o vestibular, tivessem algum preparo para fazer um concurso.

A utilização dos verbos no futuro do pretérito indica a percepção da professora sobre o trabalho realizado com os alunos. As funções do ensino médio, expostas nas DCNEM, inserção no mundo produtivo e preparação para os estudos superiores não se cumprem, de acordo com as pistas deixadas pela professora e confirmada em muitas outras entrevistas. Outro professor afirma serem poucos os alunos que têm condições de prestarem o vestibular das universidades públicas. Este é um dos críticos mais enfáticos às políticas de promoção escolar, cursos de aceleração de aprendizagem e supletivos. De acordo com a análise do professor, estas são algumas das principais causas da perda de qualidade do ensino básico público.

#### Situação 2: os conselhos de classe das turmas de ensino médio

Os conselhos de classe também são indicadores da falta de uma amarração entre o trabalho dos professores, a inexistência de consenso sobre a avaliação e a falta de discussão sobre problemas graves do interno da escola, que por conseqüência, atingem os alunos.

---

<sup>55</sup> Sobre este assunto, tecer algumas considerações no Capítulo II desta dissertação.

Estive presente nos dois dias de conselho de classe, principalmente nos dos turnos da manhã e da noite. A organização dos conselhos ficou a cargo dos profissionais da equipe de ensino e contou com a presença da maioria dos professores.

As diferenças nas avaliações, a falta de um critério uniformizador ou de uma mesma linha de ação ficou evidente nos conselhos. As notas de muitos alunos apresentavam grandes diferenças. Numa das turmas que ainda estava no currículo que está sendo extinto<sup>56</sup>, uma 4ª fase do turno da manhã, uma aluna estava aprovada em física e reprovada em matemática. É, no mínimo, incoerente, além de ser um elemento que nos mostra que não existe discussão e nem uma mesma forma de avaliar. Nesta ocasião, presenciei discussões enfezadas entre professores, alguns defensores da cultura da prova e do somatório de pontos e outros que avaliam de uma forma diferenciada, mais global e pelo potencial.

As discussões, em momento algum, trataram de aspectos cognitivos dos alunos. Quando isto acontecia, os professores relatavam que determinado aluno “não sabe ler”, ou “não faz nada”, ou “vem sem vontade”. Assim, quando as discussões versavam sobre as dificuldades dos alunos, notei uma certa inclinação em culpar os alunos pelo seu fracasso. Os professores, em nenhum momento, questionaram as suas práticas, mesmo aqueles que são faltosos.

O “desinteresse” dos alunos, apesar de relatado no início, não foi o principal assunto dos conselhos de classes. Os mais apontados foram as questões das faltas dos alunos e do dito “mau-comportamento”. Estes problemas também foram apontados de uma forma superficial e sem uma análise mais profunda dos condicionantes externos e internos que influenciam estes fenômenos. Exemplo disso foi a postura tomada em conjunto quanto ao fechamento de uma turma de 1ª série do turno da manhã, em virtude de sua diminuição pela grande quantidade de evasões ocorridas do início do ano até o final do primeiro semestre.

O caso merece uma explicação mais detalhada: a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina implementou um software chamado “Sistema Série” nas escolas da rede. Este sistema, entre outras funções, processa as informações de matrícula e as demais situações de movimentação escolar. De modo que, se um aluno desta instituição for transferido para outra do estado, este aluno continua mantendo o mesmo número de registro. A saída de uma escola para outra é lançada no computador e, se por acaso, a escola que está transferindo não der

---

<sup>56</sup> No governo de Esperidião Amin, do PP, (1998-2002), o ensino médio catarinense era semestral, ou seja, ao invés de três anos, compreendia seis semestres. Existem, em algumas escolas, turmas remanescentes deste sistema. No caso, uma das turmas estava terminando o semestre e estavam decidindo sobre a aprovação ou reprovação naquela fase.

baixa na matrícula deste aluno e, por ventura, o sistema acusar duas matrículas para a mesma pessoa, o computador acusa e os pagamentos dos professores ACT's<sup>57</sup> e de alguns benefícios dos professores efetivos pode ser suspenso. Este controle efetivo sobre as matrículas e do número de alunos insere-se na política de economia de recursos, bandeira do atual governo estadual para a educação. E este sistema faz o enturmamento: ou seja, a secretaria da escola lança os nomes dos alunos matriculados em determinada série e, no caso do ensino médio, o sistema somente abre mais de uma turma depois da 46ª matrícula. As salas, portanto, devem estar superlotadas para que o sistema desmembre a turma em duas ou mais. A escola é obrigada a, periodicamente, prestar contas do número de alunos que estão freqüentando e, se confirmado que as turmas diminuíram a sua capacidade, o sistema realiza outro enturmamento e algumas turmas podem ser aglutinadas.

Isto aconteceu em algumas turmas da escola pesquisada e estava para acontecer em uma das turmas do turno da manhã. Se diminuíssem turmas, os professores efetivos poderiam ter decréscimos nos seus salários<sup>58</sup> (perdem regência de classe) e, se houver sobra de professores ACT's, estes são dispensados. No conselho de classe, presenciei uma destas discussões. Uma das turmas iria ser aglutinada a outra e os professores diminuiriam a sua carga horária e a escola corria o risco de perder uma professora ACT de biologia, muito elogiada pela direção. O fechamento da turma se daria em função do elevado número de evasões e não de transferências. Portanto, os nomes destes alunos não seriam acusados pelo sistema, pois não constariam em nenhuma outra escola. Uma das sugestões foi a de não lançar todas as faltas destes alunos, de modo que no sistema eles passassem como faltosos e não como evadidos e atribuir a eles nota 1,0 (um), para que estes continuassem contando na composição da turma. Tudo isso em virtude da possibilidade da perda do salário.

Este fato, além de pôr em dúvida os números oficiais de evasão escolar, indica que existe preocupação dos professores envolvidos com seus próprios salários. Essa ação pode ser vista como uma resistência para preservar os direitos da categoria, mesmo que burlando os sistemas de *controle* impostos pelo governo muito preocupado em fazer economia. Porém, o que me fez relatar este caso é que, durante todo o conselho de classe não se procurou refletir

---

<sup>57</sup> Admitidos em Caráter Temporário.

<sup>58</sup> A regência de classe faz parte da composição do salário dos professores e, antes, era composta de 10% do vencimento. Neste ano, o governo do estado, dizendo atender as reivindicações da categoria, elevou este percentual para 25%, no caso dos professores de área 2 e 3 (5ª a 8ª e ensino médio). Porém, com as políticas de fechamento de turmas, muitos professores perderam esta regência (pois esta só é dada quando o professor atinge um mínimo de aulas ministradas, no caso de carga de 40 horas, 29 de efetivo trabalho) e, portanto, não ganharam aumento algum.

sobre o problema da evasão em uma escola que perde alunos diariamente, com capacidade para 2700 alunos e que atendia, em julho de 2005, menos de 1300. A cada dia saem alunos desta escola, muitos sem transferência, simplesmente abandonam. E as causas deste grave problema, que, em grande parte, fogem ao controle da escola, mas em pequena parte, podem ser combatidas, não são objetos de discussão entre os professores.

É uma situação lamentável, pois além de lançarem as culpas sempre para os alunos, não relacionam a falta de uma proposta clara, cada professor fazendo o trabalho como acha que deve ser feito, com a evasão escolar. Além disso, são raros os dias em que a escola conta com todos os professores na casa. Um das pedagogas, em sua entrevista, me disse que em 2004, apenas onze dias letivos, dos quase duzentos, contaram com todos os professores no turno da noite.

As faltas dos alunos, portanto, foram tratadas de uma forma superficial, sem atentar para os fatores que podem estar ocasionando este problema. Mas as faltas dos professores foram relatadas em apenas um dos conselhos de classe. A pedagoga que coordenou o conselho de classe do noturno, ressaltou que este é um dos principais problemas da escola. O coordenador de turno, que estava presente no conselho, afirmou que a discussão sobre a evasão escolar deve iniciar-se pelas faltas dos professores. Porém, infelizmente, este foi o conselho que contou com menor quorum e nele estava presente apenas um professor que costuma faltar, mas por motivos sérios de doença.

Neste conselho do noturno ocorreu um fato que não ocorreu nos outros. Os alunos das turmas de 3ª série foram convocados, mas compareceram apenas três. Nos conselhos do diurno não houve a participação dos alunos. A justificativa dada pela pedagoga é que não houve tempo para preparar o conselho com os alunos.

Mas a presença dos três alunos constrangeu os professores que estavam presentes. A pedagoga deixou que eles falassem o que quisessem, e estes relataram bem algumas questões pertinentes às turmas que fazem parte. Mas uma situação me chamou atenção: dos cinco professores presentes, apenas um professor fez considerações sobre a turma. Os demais permaneceram calados, demonstrando pouco caso pela fala dos alunos. A diretora pedagógica, também presente no conselho, e o coordenador de turno, também fizeram considerações.

No momento em que o assunto das faltas dos professores veio à tona, na presença dos alunos, a pedagoga pediu que isto fosse tratado em outro momento. Na ocasião, o coordenador de turno disse que não tem mais moral para pedir que os alunos permaneçam na escola quando os professores faltam, pois o assunto que estava em pauta era as faltas dos alunos. Mas após a retirada dos alunos, o assunto não foi retomado.

### **3.3.3 – As considerações da direção sobre o trabalho escolar: a falta de atratividade da escola**

As entrevistas dos diretores foram realizadas, propositadamente, após transcorridas algumas semanas de observação. Também considerei interessante que estas entrevistas acontecessem após a reunião pedagógica e aos conselhos de classe, pois os elementos e as discussões resultantes destas duas situações poderiam servir de base para as entrevistas dos diretores. As entrevistas ocorreram individualmente e trataram dos mais diversos assuntos do trabalho deles. Em especial, os diretores foram questionados sobre o andamento do trabalho pedagógico da escola, tais como enumeramos até aqui.

Nas suas entrevistas, os três diretores reconhecem que os alunos não estão tendo um bom aproveitamento, principalmente quando lembramos das constantes faltas dos professores, da inexistência de um trabalho pedagógico unificado e com objetivos claros, o que, somado, leva a um sentimento geral de desmotivação.

Os diretores entendem estas questões, considerando vários aspectos. Por atenderem uma comunidade tão pobre, um dos diretores afirma pela falta de estrutura familiar, não nos moldes burgueses, de pai, mãe e filhos, mas sim pela falta de atenção, cobrança e cuidados que sofrem as crianças. Na fala dele:

Primeiro por que eu acho que tá faltando mesmo compromisso do aluno da nossa comunidade, da nossa escola, (...) com a educação. Talvez advém da falta da família, do seio da família, onde a família não estimula, e as vezes por que não tem família. A família as vezes é o avô, é o tio, as vezes é um amigo, mas não tem aquela convivência familiar onde o pai ou alguém cobre dele que ele tem que estudar.

Esta falta de compromisso afirmada pelo diretor no início de sua fala pode estar demonstrando que a estratégia de responsabilização localizada está funcionando, ou seja, as

atuais políticas educacionais e o discurso da autonomia das escolas estão a serviço de criar nas escolas e nas comunidades um sentimento de responsabilidade pelos problemas.

Outro diretor, quando questionado sobre os elevados números de evasão nesta escola, analisa que para os alunos de uma comunidade pobre como esta, a sobrevivência, muitas vezes, fala mais alto do que os estudos. Portanto, muitos alunos matriculam-se para conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, e assim que o conseguem, abandonam a escola.

Têm muitos alunos que não tem motivação para estudar, muitos vem para cá só para pegar um canudo para poder trabalhar, tanto que a gente tá numa triagem muito grande em relação a isso, quando a empresa vem e diz “quero tal aluno”, então a gente pede para empresa sempre ter contato com a escola para saber se o aluno está na escola ou não. Já aconteceu casos de ter alunos que não eram nem do nosso colégio para carimbar para dizer no serviço. Então o mais importante não é estudar, é ter o serviço, é a sobrevivência. Muitos estão saindo do colégio por causa dos supletivos. Para mim também é um câncer da sociedade e eu afirmo isso para todo mundo. As aulas, em alguns aspectos não são atrativas. E o que é uma aula atrativa? Uma aula em que o aluno se sinta dentro do processo, que o aluno se sinta importante, que reconheça que ali possa transformar alguma coisa, que possa ser importante para a vida dele.

A possibilidade de conseguirem o diploma de uma forma mais rápida, através dos supletivos que eclodem pelas cidades da Grande Florianópolis, tanto públicos como privados, também é apontada pelo diretor como um elemento significativo para a saída de alunos desta escola, que conta apenas com o Ensino Médio regular e que, segundo os diretores, continuará assim. Estes se recusam a implementar os cursos supletivos, entendendo-os como uma forma de negar aos alunos o direito de realmente aprender. Outro aspecto levantado por ele diz respeito às práticas pedagógicas dos professores. O diretor afirma que muitas aulas não são atrativas para os alunos, pois não o fazem sentir parte do processo, ficando vazias de significado para estes.

Os alunos que chegam ao ensino médio são jovens ou adultos e possuem uma experiência de vida acumulada, além de contarem com conhecimentos que os habilitam a expressarem opiniões. Ademais, pela fase da vida que estes alunos, em sua maioria, estão passando, demonstram a vontade em emitir opiniões, serem ouvidos e debater. Para tanto, as aulas no ensino médio, se não são participativas e se não contemplam o debate, não interessam aos jovens e os embates que surgem pela ausência destas trocas de experiências podem levar ao abandono. Um dos diretores entende que esta é uma questão presente e identifica como um dos condicionantes para os números elevados de evasão escolar:

Nós temos um quadro de professores bons (...). O que eu acho que falta para alguma parcela dos professores é entender essa modificação que existe hoje na sociedade e no mundo, essa tal globalização, que os meios de comunicação hoje são grandes e rápidos, que nós vamos ter acesso (...). Os nossos professores, nós de uma maneira geral, estamos ainda com aquela concepção da educação antiga, o indivíduo que fica sentadinho na cadeirinha, escutando o professor o tempo todo, fechar o caderninho depois e ir embora. Eu acho que esse ainda é o...não querem aceitar que essa juventude que tá aí não quer mais ficar calada. A juventude que está aí não quer mais ficar quieta, parada, simplesmente olhando e de e escutar, as vezes até, alguma besteira de um professor e ter que ficar quieto. Hoje eles não, eles vão para cima mesmo, eles te olham, de uma forma as vezes até agressiva, e nossos professores, têm alguns também que dentro da sua própria educação, também, as vezes, deixam a desejar, também vão logo pro combate ao invés de ir para o discernimento, buscando realmente ali a diferença e não simplesmente a 'opinião verdadeira e única do professor' [com ironia]. Eu acho que isso aí é um problema. Mas o nosso quadro de professores é um quadro bom...dentro desses padrões. Têm aqueles professores que conseguem realmente entender a situação atual e fazem a reversão deste processo (...), que são as pessoas mais aceitas pelos alunos, que têm uma frequência maior em sala de aula. Não são tão faltosos os alunos, por que? Por que aquele professor chama mais atenção, têm mais facilidade de conversação com o professor, o professor chega mais e tem um entendimento melhor da vida dele, da concepção de vida, com isso tem um acesso melhor com o professor, então ele frequenta melhor, gosta do professor. E aquele aluno que vê que o professor se diferencia demais da realidade dele ele acaba faltando, não vai na aula, não gosta.

De fato, quando o diretor afirma que os alunos frequentam e aceitam mais os professores que fazem de suas aulas uma troca e um diálogo agradável isto se confirma por algumas evidências. Em determinada ocasião, pude assistir a uma aula de uma jovem professora e pude confirmar os elogios que já havia ouvido a seu respeito. A professora é muito atenciosa com os alunos, tem uma tom de voz agradável, paciência ao explicar o conteúdo e os alunos gostam muito dela. Suas aulas têm uma frequência maior de alunos e as notas nesta matéria são maiores do que em muitas outras. Além disso, é uma profissional muito dedicada, procura sempre trazer assuntos de interesse dos alunos para ilustrar os seus conteúdos e trabalha muito no laboratório.

Voltando para a análise do conjunto das entrevistas dos diretores, é possível argumentarmos que eles reconhecem que a responsabilidade a que nos referimos anteriormente, a responsabilidade localizada imposta pelo discurso da autonomia, é parcial, pois apontam que os problemas que esta escola enfrenta no momento da pesquisa são conseqüências da condução dada pelas autoridades à educação. De acordo com as análises dos diretores e também de muitos outros profissionais, a escola está constantemente perdendo alunos devido ao fato de sua pouca atratividade. A partir da fala de um dos diretores, podemos iniciar a discussão sobre este aspecto. Quando questionado sobre as condições da escola, que dificultam para manter o aluno frequentando, aponta esta questão:

Por que a escola não é atrativa o suficiente para manter o aluno dentro da escola. Hoje a rua fora do mundo da escola está muito mais atrativa. O mundo se desenvolve com uma certa velocidade que a escola não consegue acompanhar. Desenvolvimento em todos os ângulos, de todos os pontos de vista, positivos e negativos. E que oferece coisas lá fora que a escola aqui dentro não consegue oferecer.

Esta falta de atratividade foi relatada em muitas entrevistas, não só pelos diretores. Muito se falou sobre o mundo fora da escola, da velocidade dos meios de comunicação e dos constantes aprimoramentos tecnológicos e sempre se apontou, como acima, o anacronismo da escola em relação a este mundo. No entanto, os diretores, quando estavam discorrendo sobre esta falta de atratividade da escola, ofereceram elementos que nos conduzem para um alargamento dos condicionantes destes problemas. A falta de verbas e de apoio político para esta escola foi apontado como a principal causa da falta de atratividade da escola. No que se refere ao problema que quase todas as pessoas relataram, a necessidade de uma reforma urgente para esta escola, outro diretor desabafa sobre outros aspectos:

Olha, a gente sabe que se a gente conseguisse uma reforma na escola ela ia ficar atrativa. A gente tinha por objetivo fazer uma banda no colégio, fazer um projeto de teatro, tanto que a gente fez vários contatos, tentou vários projetos e não conseguimos. Trouxemos pessoas aqui e na hora de contratar essas pessoas, cortaram nossas pernas.

Quando ele refere-se em “cortaram nossas pernas”, está afirmando que os órgãos responsáveis pelo repasse de verbas, a GEREI<sup>59</sup> e a Secretaria Regional da Grande Florianópolis, além de concentrarem o dinheiro, não o repassam de acordo com a necessidade da escola. Um dos diretores, ao ser questionado sobre os seus canais políticos que poderiam viabilizar a reforma da escola, aponta que:

No nosso caso, como nós somos eleitos democraticamente, não temos [canais políticos]. Até temos conhecidos, têm políticos que se conhece. E o que eles querem é isso, alguém que tenha conhecimento político, algum vereador ou deputado, para eles influenciarem em algumas decisões. Por exemplo, a questão da reforma da escola, alguns melhoramentos para a escola, que até agora não aconteceu, mas que em muitas escolas já aconteceu, até por que eu acho que esse governo se destacou pelas reformas e construção de novas escolas, como também pela construção de novos ginásios, acho que bateu todos os recordes em construções e reformas e a nossa escola não foi privilegiada.

A existência de um canal político parecem ser um diferencial para as escolas do estado de Santa Catarina. Os diretores disseram que, devido ao fato de terem sido eleitos democraticamente pela comunidade escolar, e de não terem vínculos políticos-partidários,

---

<sup>59</sup> Gerência Regional de Educação e Inovação da Grande Florianópolis.

suas demandas nem sempre são atendidas. Mais ainda, as demandas desta comunidade nem sempre são atendidas, embora a necessidade deste atendimento se faça muito presente, muito mais do que em outras regiões da Grande Florianópolis.

O Outro diretor reitera as dificuldades vividas pela escola e indica a intenção do governo do estado de Santa Catarina em economizar cada vez mais com educação, incentivando ações provindas do chamado terceiro setor, como as parcerias e o voluntariado:

Não viabilizam verbas para cá. Se for de graça, eles aceitam, mas é difícil hoje quem trabalha de graça. Eu vou arranjar aqui pessoas para fazer um teatro de graça com as crianças? Até veio o pessoal da UDESC<sup>60</sup>, só que não é um trabalho contínuo. É só quando eles têm disponibilidade, quando eles acham interessante, eles vem, vieram num sábado, fizeram (...). Não foi uma coisa significativa. O projeto de banda do colégio: arranjamos a pessoa, encaminhamos direitinho para ver se conseguia e eles não disponibilizaram verba para nós. E aí fica difícil. Então quem é que tem que fazer? Os próprios professores? Mas é como eu disse para ti no início: tempo eles não têm. Eles também têm família. O cara vai vir para cá, de graça, no sábado? Olha, tem que gostar muito. Ou não ter família (...). A gente fez o “moleque bom de bola”. Ninguém ajudou a gente! Corremos atrás de patrocínio para camisetas para os alunos, corremos atrás para levar os alunos, arranjamos um pai de aluno que treinou os alunos gratuitamente. Isso não é legal! Porque eu não vou poder cobrar nada dele! Eu quero cobrar dele, como está esse time, tá treinando, estás vindo, não estás, tanto que tinha dia que ele ligava, “não posso ir hoje” e quem tinha que ir era eu, entende? Então isso não é o ideal. O ideal é que eu tenha alguém ‘X’, que eu possa cobrar (sic).

Os apelos ao voluntariado e às parcerias são constantes nas realidades das escolas públicas de todo o país. Basta que vejamos a campanha da Rede Globo, “amigos da escola”. Estas estratégias acabam tocando as pessoas e assim passam a imagem de uma ação positiva. As escolas básicas públicas do país inteiro estão agonizando pela falta de recursos e de pessoal capacitado. Incentivos como esses apontam que a educação é “terreno de todos e de ninguém”, qualquer um pode desempenhar um trabalho na escola, pois deve ter muito mais vontade do que capacitação. Além disso, o diretor nos mostra uma face muito cruel da questão das parcerias e do voluntariado: a submissão em que se encontra a escola, a dependência que hoje temos, que nos leva a uma situação de mendicância. A escola básica pública sempre deve estar pedindo “ajuda” e esta ajuda quando vem deve ser louvada. A escola fica assim, sem condições de cobrar e sem saber até quando determinado projeto, viabilizado pela “bondade” das pessoas e dos empresários, vai durar. O diretor afirmou em sua entrevista que o governo de Santa Catarina tem sim incentivado as parcerias com as empresas:

Eles colocam o discurso de que a gente deve fazer parcerias sim. Que tem que ter parcerias com a comunidade local. Ou seja, com as empresas e que aí sim, fica à

---

<sup>60</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, com sede em Florianópolis.

mercê do diretor como fazer essas parcerias. Não temos assim um critério, é por aqui ou por ali, mas eles incentivam a parceria com as empresas.

Até o momento, este é um dos únicos aspectos que pode indicar o tipo de autonomia que se aponta para as escolas públicas de Santa Catarina. Considerando que estas parcerias ficam a critério do diretor e da equipe da escola, percebe-se novamente a noção de responsabilização localizada pelo sucesso ou fracasso de uma unidade escolar. Isto pesa muito mais no caso desta escola: os diretores foram eleitos democraticamente, em oposição à política do governo do estado, o que faz com que a responsabilização se alargue, não se concentrando apenas nos diretores e estendendo-se a toda a comunidade escolar.

De certa forma, a responsabilização localizada aparece como uma faceta da política educacional, servindo como uma estratégia de acobertamento da responsabilidade do Estado para com a educação básica pública. Mesmo com muitos apelos, seja pela falta de “costas quentes”, seja pela política vigente de economia com os gastos sociais, o fato de não viabilizarem verbas para esta escola contribui com a perda da atratividade, inviabiliza que esta unidade seja atrativa para a sua comunidade. O outro diretor reforça esta idéia, usando como exemplo a questão da sala informatizada:

Nós estamos abrindo agora uma sala de informática, mas nós já estamos há 3 anos pedindo essa sala de informática. Com próprio recurso nosso, a gente conseguiu a sala. Agora vai ter, depois de um longo inverno, vamos ter a pessoa contratada pela Secretaria de educação. Pô, mas no final da nossa gestão, entende? Por que não viabilizaram isso antes? Não que seja importante para a nossa gestão, seria importante para a comunidade escolar isso. Não era nós que ia ganhar, era a comunidade toda. É mais um atrativo para o aluno “pô, tem informática, vai me capacitar, vai melhorar a minha vida, tem uma luzinha no fim do túnel”. Então, essas luzes têm que ser colocadas na escola. A direção pede, a direção busca caminhos. Hoje é muito difícil. Por exemplo: eu quero aumentar a merenda aqui para o colégio. Nos vários supermercados que a gente vai “ah, não dá, não dá...”. A ajuda tá difícil!

A questão desta sala informatizada já foi abordada ao longo deste capítulo, mas o reforço do diretor nos possibilita entender as dificuldades que se apresentam na tentativa de tornar esta escola um espaço mais interessante, atraindo assim mais alunos e, como ele bem coloca, acenando a estes jovens com possibilidades reais de ascensão intelectual e profissional. E, em se tratando desta comunidade, são jovens que necessitam do Estado para inserirem-se no mercado de trabalho. Ou teriam eles condições de financiar sua capacitação profissional?

É lamentável que em Santa Catarina, quiçá no país inteiro, o clientelismo travestido de “contatos políticos” atrapalhe tanto o desenvolvimento de profissionais e seres humanos. Logo na primeira semana do estudo de campo fui informado que havia sido acertado entre a direção e a GEREI a abertura de cursos profissionalizantes de ensino médio nesta unidade, possibilitados pelo Decreto 5154/04<sup>61</sup>. A GEREI havia acenado com a certeza da implementação destes cursos na escola. O diretor relatou que, já no andamento do processo, quando a escola estava buscando as condições para tal projeto, foi informado de que os cursos seriam transferidos para a maior unidade escolar do município de Palhoça, que conta com um diretor muito próximo politicamente dos quadros do governo. A alegação do Gerente Regional de Educação foi que a escola da Palhoça atende a uma comunidade muito carente, por isso a preferência. Convém lembrar que a escola que estamos estudando neste caso atende uma das regiões mais pobres da Grande Florianópolis.

Esta situação foi exposta pelo diretor administrativo aos professores, no intervalo de um dia de aula. Na entrevista do diretor geral, retomamos o assunto. Segundo o diretor, além do aspecto político (confirmado por todos os diretores) e partidário, conta também que a escola, para implementar os tais cursos, necessitaria da tão sonhada reforma e de outros investimentos em infra-estrutura, além da contratação dos professores e de demais funcionários. Os gastos, segundo ele, ultrapassariam um milhão de reais, o que oneraria por demais os cofres públicos.

Além disso, ele nos dá pistas de que a GEREI não tem autonomia para decidir quando se trata de dinheiro. Acima da GEREI encontra-se a Secretaria Regional da Grande Florianópolis que, segundo ele, controla e decide sobre as verbas:

A influência política é muito grande. Se eu tivesse um vereador do PMDB que tivesse influência com o secretário regional, não tanto com a GEREI, pela GEREI talvez eu já tivesse conseguido, (...) mas o Ary [gerente da 18ª regional de educação, em São José] não tem esse peso todo para influenciar o secretário regional (...). Ele é quem detém o orçamento da Grande Florianópolis. Para todas as escolas da Grande Florianópolis, que fazem parte da 18ª regional, o dinheiro está na regional. Se o secretário regional assina embaixo, tem escola reformada, escola nova. Se não, não tem.

As questões discutidas com a direção articulam-se com o que já discutimos sobre as características do trabalho pedagógico desta escola. A falta de um norte comum para o

---

<sup>61</sup> Que revogou o decreto 2208/97, que impedia a realização de cursos profissionalizantes em concomitância com o ensino médio. Tais cursos, de acordo com este decreto deveriam ser feitos em nível pós médio. O decreto 5154/04 acena com a possibilidade de voltar a realizar cursos profissionalizantes em concomitância com o ensino médio.

trabalho com os alunos e os impedimentos que se impõe à direção para a realização de projetos na escola indica uma intenção do atual governo em realmente impossibilitar uma educação básica pública de qualidade. A preocupação do governo de Santa Catarina em economizar com a educação está clara, não somente a partir das observações feitas na escola, mas também a partir da fala dos diretores. Para que tenhamos uma idéia, ele relatou que o controle efetivo da GEREI é sobre movimento dos alunos, contratação e carga horária de professores. Todos controles que podem favorecer a economia do dinheiro público, ou melhor, que o dinheiro economizado com educação possa ser utilizado para outros fins, que fogem ao entendimento deste trabalho. Na sua fala:

Eles têm o controle total hoje de número de alunos, número de professores, entrada e saída de professores, carga horária de cada professor, sabem tudo hoje da vida de um professor, de todo o corpo pedagógico, todo corpo docente e discente da escola. Hoje o sistema de informação deles tá muito apurado. Hoje se existir algum tipo de jogo... para fazer qualquer tipo de situação de controle de professor, de uma aula para outra, o que a gente podia fazer e tinha uma certa independência, hoje no caso, a Gerei tem o controle de qual professor tá dando aula para qual turma, quantas aulas ele tem, através do Projeto Série.

O controle financeiro é muito apurado. Pelo fato de a GEREI ter o controle do número exato de alunos e professores, possibilita que este órgão possa controlar o montante de dinheiro que chega às escolas. Na verdade, a escola não vê cor de dinheiro algum, pois tudo é feito por empenho, impossibilitando que a escola tenha acesso e autonomia para aplicar os recursos de acordo com as suas necessidades.

A partir disto, sendo o controle dos recursos públicos destinado às escolas tão forte assim, questionei o diretor sobre o controle da GEREI em cima do trabalho pedagógico da escola. A resposta foi:

Olha, eles podem até ter alguma noção, mas nunca houve um trabalho da gerência ou da equipe de ensino da GEREI para averiguar como é que o trabalho aqui dentro funciona. Eu acredito que eles não saibam disso de nenhuma escola, a não ser que a escola se predisponha a ir lá levar o tipo de trabalho, que é isso que na verdade eles cobram, que a escola deveria ir lá colocar que trabalho está sendo feito e se precisa de alguma ajuda, alguma coisa, de realmente ir lá.

As cobranças sobre o trabalho pedagógico da escola, segundo o diretor, tinham uma finalidade específica: a propaganda política.

Até o final do ano passado houve bastante cobrança. Porque a escola deveria estar se sobressaindo mais e deveria ter mais isso e mais aquilo, que a escola tinha que estar aparecendo mais. O que a escola tem, por que não aparece? Aí eu perguntei “mas o que tu queres que apareça?” Internamente, ela tá funcionando normalmente, tá

funcionando bem, com as suas dificuldades, mas a gente sentia que a cobrança era a nível de projetos maiores, coisas que aparecessem na mídia, na sociedade, no sentido de que “opa, esse governo tá fazendo alguma coisa”.

Após estas questões, concluiu:

O maior controle que eles têm é o financeiro, né? A questão pedagógica, realmente assim, a escola, cada escola tem o seu PPP,<sup>62</sup> então eu acho que a questão do projeto político pedagógico da escola é que é a viga mestra do desenvolvimento pedagógico e estrutural da escola como um todo.

O maior controle sobre o financeiro e o menor controle sobre o trabalho pedagógico da escola (mesmo que na estrutura da GEREI exista um setor chamado “equipe pedagógica”) demonstram quais são as prioridades do governo de Santa Catarina e como este se articula para atender a estas prioridades. A ausência do controle sobre o trabalho pedagógico, muito mais do que “respeito pela autonomia da escola”, denota descaso, ou então, por que não haveriam de oferecer autonomia para a escola no que diz respeito à contratação de professores, distribuição de carga horária, projetos e demais atividades que só se realizam com dinheiro?

Assim, é possível que argumentemos que: (a) a direção desta escola reconhece todos os problemas que foram relatados aqui, quanto à condução do trabalho pedagógico da escola; (b) a direção está de mãos amarradas para tocar projetos e poder assim influenciar uma mudança significativa na condução do trabalho escolar, pois está incapacitada de decidir sobre a aplicação dos escassos recursos públicos; (c) à direção desta escola não é permitida a contratação de pessoal para desenvolver projetos diferenciados com esta comunidade, o que inviabiliza a idéia de tornar a escola um espaço mais atrativo para esta comunidade; (d) a direção desta escola, assim como relatado, curiosamente, pelos três diretores, cada um em sua entrevista individual, está incumbida de “apagar pequenos incêndios” todos os dias, muito mais do que para planejar o futuro da unidade escolar e de pensar projetos e atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>62</sup> Projeto Político Pedagógico que deve orientar o trabalho da escola.

## Capítulo IV

### **Precarização do trabalho docente e a gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio**

O magistério vai ter os professores que paga, não digo que merece, mas que paga. Por que nós entramos numa ilusão. Nós começamos a dar aula com a ilusão de uma carreira que se você investir vai ser uma carreira igual as outras, desde que você faça pós-graduação (...). E eles [os novos professores] estão entrando agora por que não tem outro jeito, não tem outra alternativa.

(Depoimento de professora entrevistada)

#### **4.1. Trabalho docente: precarização após a reforma educacional dos anos de 1990**

As reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir dos anos de 1990 reconfiguraram o trabalho dos professores e a gestão dos sistemas escolares, colocando novos desafios para as pesquisas em educação.

Neste contexto, verificamos, por parte dos organismos internacionais e dos governos nacionais, apelos à profissionalização docente, gestão eficiente das escolas e dos sistemas de ensino, reordenamento financeiro das instituições públicas de educação básica, mudanças no currículo, entre outras. O processo de reforma educacional pode ser entendido no âmbito da reestruturação do Estado e, como já afirmamos no segundo capítulo, como um projeto com a finalidade de implantar políticas neoliberais nas áreas sociais. Reafirmando, as políticas de educação básica no Brasil parecem estar a serviço do redirecionamento da atuação do Estado nas políticas sociais, forçando a sociedade a relacionar-se de uma nova forma com o poder público, a partir de estratégias que visem eliminar do imaginário popular a idéia de Estado paternalista e assistencial.

No que diz respeito aos professores, a reforma tem provocado a redefinição do trabalho docente que, em nome de uma suposta profissionalização, esta redefinição indica que mudanças bastante significativas estão afetando a carreira dos docentes, seu cotidiano de

trabalho. Sendo assim, também estão em processo de redefinição a formação docente, a forma de gestão de professores por parte do poder público e o cotidiano das escolas públicas de educação básica por todo o Brasil, sejam elas pelos diferentes estados da federação e pelos milhares de municípios brasileiros. As políticas de gestão dos sistemas escolares, que englobam a gestão do trabalho docente são elaboradas em nível internacional e muito das suas recomendações são traduzidas na forma da lei em nível nacional, de acordo com os interesses do Ministério da Educação e do Estado brasileiro, como tentamos argumentar nos capítulos I e II.

Oliveira (2003) chama atenção para uma questão crucial de ampliação do trabalho docente que, na medida em que consideremos válida a sua argumentação, abre novas perspectivas de análise do cotidiano escolar:

Dessa maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990 traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo *até alterar a sua natureza e definição*. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente *amplia o seu âmbito de compreensão* e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas. (OLIVEIRA, 2003, p. 33, sem grifos no original)

Este entendimento sobre o trabalho docente, mais alargado parece mais adequado para o estudo do trabalho dos diferentes profissionais da escola, uma vez que as funções desempenhadas por eles têm um mesmo fim, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem, porém não se constituem de forma igual. Utilizando este conceito ampliado de trabalho docente, nesta análise considero trabalho docente o desenvolvido diretamente pelos professores dentro da escola, *não só o ensino*, mas o trabalho de todos os profissionais ligados ao pedagógico da escola. Profissionais que desempenham funções de direção, orientação e supervisão escolar, coordenação de turno e, claro, sala de aula. No caso catarinense, por exemplo, os componentes da direção são professores, é requisito que estes tenham licenciatura plena, o que os define como professores que apenas estão desempenhando uma função diretiva. Mesmo que as políticas educacionais para a gestão da escola estejam procurando racionalizá-la e torná-la cada vez mais técnica, esta função é ainda desempenhada por componentes do quadro do magistério, que receberam formação pedagógica.

Algo parecido pode ser dito dos profissionais que compõem a equipe de ensino da escola estudada. Todos possuem licenciatura plena em pedagogia, e mesmo que não desempenhem funções de ensino diretamente em sala de aula, compõem a categoria do magistério, trabalham em função do ensino e convivem neste cotidiano.

A ampliação da compreensão do trabalho docente, tal como descrito por Oliveira (2003), está presente também em diversos textos oficiais que orientam as reformas educacionais. As atividades que caracterizam o alargamento da compreensão de trabalho docente descritas pela autora são lançadas aos professores nos textos oficiais<sup>63</sup> e podem ser consideradas como veículos que introduzem o discurso de autonomia da escola, remodelando o trabalho escolar.

O alargamento das atividades dos professores, principalmente quando a autora afirma que está sendo exigido destes e da comunidade escolar a participação na gestão da escola, é uma questão que merece reflexão. Em primeiro lugar, atividades como planejamento, elaboração e coordenação de projetos, discussões sobre avaliação e currículo são atividades docentes, fazem parte da formação e de rotina de trabalho do professor, não podendo ser dissociadas das atividades de sala de aula. Mas é sabido que, no contexto da reforma, muitos discursos foram difundidos no senso-comum sobre as novas responsabilidades do professor, tais como as descritas acima por Oliveira (2003). Principalmente nos textos oficiais<sup>64</sup> e nas correntes de pensamento pedagógico que sustentam a reforma e que evocam novas posturas de trabalho - por exemplo, uma nova forma de avaliar, de relacionar-se com as outras disciplinas, de preparar as aulas e de portar-se em sala de aula, mesmo que isso não seja algo claro e aceito por muitos professores que atuam na educação básica pública – nas publicações do MEC e nas recomendações dos Organismos Internacionais<sup>65</sup> insistiu-se que os professores estavam sempre atrasados, anacrônicos e que precisavam adotar uma nova postura profissional.

Podemos, a partir destas idéias, pensar em uma hipótese acerca desta redefinição do trabalho docente e do alargamento das suas funções, qual seja, *a intenção de baratear e tornar o trabalho na educação básica pública cada vez menos desafiador e complexo, cada vez mais técnico, rotineiro, exaustivo e desinteressante*. O alargamento das funções dos professores e a pressão que acompanha os discursos que chegam até a escola não encontram

---

<sup>63</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 1998).

<sup>64</sup> Idem, além do texto de difusão da reforma do ensino médio, “O Novo Ensino Médio” (BRASIL/MEC, 2000).

<sup>65</sup> Ver capítulos I e II deste trabalho.

nas escolas básicas públicas de Santa Catarina as condições necessárias para a sua realização, tal como vimos no capítulo III. Tendo isto imposto no seu cotidiano de trabalho, os professores passam a trabalhar com cada vez mais empecilhos para a realização de algo que favoreça aos estudantes uma formação crítica, transformadora, nos moldes defendidos nas lutas históricas dos movimentos de professores e dos demais movimentos sociais de esquerda. Na medida em que estas novas funções são absorvidas pelo senso comum, aumentam as pressões, e exigências sobre os professores e, na medida em que não podem ser realizadas, contribuem para baixar a auto-estima da categoria. Ao contrário do que se poderia esperar, o alargamento das funções docentes não torna o trabalho dos professores mais complexo, mais interessante nem mais desafiador. Os professores, por possuírem cada vez menos tempo disponível, além de terem que trabalhar exaustivamente em sala de aula precisam cumprir as exigências burocráticas, muitas vezes perdendo de vista os objetivos do seu trabalho. Ou seja, ao enaltecem o discurso da autonomia, da profissionalização, da intelectualização docente sem que as condições materiais para isso sejam criadas em conjunto, os governos e os organismos internacionais estão levando adiante um *projeto de construção de um “professor impotente”*, incapaz, insatisfeito com o seu trabalho, que se reconhece incompetente por não conseguir dar conta de tudo aquilo que deveria fazer, assim, gradativamente desinteressando-se por ele e pelos resultados que produz.<sup>66</sup> Desta forma, a construção de um “professor impotente” promove a *precarização do ensino e a formação apenas técnica dos alunos do ensino médio*, além de facilitar os constantes ataques ao plano de carreira do magistério e o achatamento dos salários.

O depoimento abaixo contribui para a compreensão dos resultados da precarização do trabalho docente no ensino médio sobre os alunos. Quando perguntei sobre a função do ensino médio, a professora iniciou sua resposta com a expressão “deveria preparar para a cidadania, para o vestibular e para o mercado de trabalho”. Diante da resposta, questionei o porquê da utilização deste tempo verbal e a professora justificou:

Porque eu sinto que é difícil atingir este objetivo hoje. Os alunos estão muito *desmotivados* pois o mercado de trabalho exige que o aluno não adquira tanto conhecimento, (...) nesse emprego eles exigem que o aluno tenha ensino médio, mas eles não visam a qualidade, visam a produção da pessoa (...) que atenda as necessidades da empresa. O resto não. E para eles não importa se o aluno tem opinião, o aluno ou o funcionário.

---

<sup>66</sup> Cf. CODO (2000).

Na fala da professora, podemos perceber uma pista sobre qual pode ser o perfil de trabalhador acrítico que as empresas estão requerendo das escolas públicas de ensino médio, uma formação instrumental, de acordo com os requisitos de um cargo baixo na hierarquia de determinada empresa, um trabalhador sem opinião própria, pacífico. A formação deste tipo de trabalhador parecer estar atrelada com as políticas atuais de formação docente, aligeiradas, em finais de semana e à distância. O aparecimento deste “nicho de mercado” ajuda a explicar os ataques que freqüentemente são feitos aos cursos de licenciatura plena das universidades públicas. Estas políticas de formação docente, da forma como estão organizadas e de acordo com os objetivos que visam cumprir, podem estar favorecendo a formação de professores com cada vez menos poder de decisão sobre o seu trabalho. Professores e professoras com cada vez menos formação política, com cada vez menos possibilidades de fazer uma leitura da realidade em que vivem e trabalham.

Quando a professora relata que os alunos estão desmotivados, acredito que é interessante apreendermos o significado da expressão para tentar entender a relação entre ensino médio e mundo do trabalho. Os alunos estão *sem motivos* para aprender, para querer aprender. As empresas exigem o certificado, mas não exigem o conhecimento, pois alunos desta escola desempenham no mercado de trabalho funções apenas instrumentais e que requerem pouca intelectualização, devido à sua condição social.

Além disso, uma escola precarizada, sem uma infra-estrutura adequada, com professores trabalhando em condições tão ruins, tanto do ponto de vista da intensificada jornada de trabalho quanto do ponto de vista financeiro, que se sentem incompetentes, com uma direção de mãos atadas e com poucas possibilidades de ação, favorece que nas escolas públicas que se assemelham ao caso estudado estabeleça-se um clima de “não estudo”, de “não emancipação”. Assim, a defesa pela educação pública e gratuita, para muitas destas pessoas, começa a perder o sentido.

A perda de sentido, a desorientação e o sentimento de incompetência que envolve muitas das escolas públicas e as pessoas de alguma forma ligadas a ela, professores, diretores, alunos e comunidade, são resultados concretos das reformas neoliberais que assolaram o Brasil e os países latino-americanos nos anos de 1990.

Sendo assim, em contraponto ao discurso da autonomia da escola e do trabalho escolar, o que temos verificado é o oposto. Embora possamos perceber um entendimento diferenciado

sobre o trabalho docente nos discursos governamentais, a chamada para um “professor gestor”, “reflexivo” e mais “intelectualizado”, que abandone os modelos tradicionais de currículo e avaliação, verificamos um esforço das atuais políticas de economia dos “gastos” públicos em intensificar o trabalho docente, para que esse possa dar conta de mais alunos no seu tempo de trabalho, em uma inclinação escancarada para o professor “tarefeiro” e que pouco reflita sobre sua ação, apesar do discurso da profissionalização. Neste caso, seria o trabalho feito em detrimento do trabalho bem feito, pois a condução que se tem dado para o trabalho dos professores não favorece que atividades de planejamento e gestão da escola, de intelectualização e elaboração de novas propostas educativas se concretizem. Esta realidade é fruto dos resultados das reformas educacionais que, em nome de atingir as metas internacionalmente fixadas de atendimento escolar, procurou utilizar ao máximo os professores disponíveis, com arrocho salarial e perda de conquistas das categorias, com a finalidade de não onerar os cofres públicos, para honrar os compromissos fiscais. Ou seja, o que se configura para o trabalho docente pode estar muito mais para uma precarização docente do que para uma autonomia ou profissionalização.

Antes de avançarmos na discussão da proletarização do trabalho docente, seria interessante que procurássemos apontar alguns entendimentos sobre esta questão.

#### **4.1.1. Profissionalização docente: uma estratégia para precarizar o trabalho dos professores**

Para iniciarmos a discussão sobre o conceito de profissionalização, é interessante percebermos o que Enguita (1991) aponta como características dos profissionais:

*En sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley. Esto es lo que se denomina también el ejercicio liberal de una profesión. A diferencia de otros colectivos de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena. (ENGUITA, 1991, p. 2)*

A situação dos professores da rede estadual de Santa Catarina indica uma situação profissional em outro sentido. Primeiro, os professores licenciados não possuem

exclusividade no atendimento dos serviços educacionais no Brasil e nem em Santa Catarina. No caso estudado, típico de grande parte das redes públicas catarinenses, existe a *forte presença* de professores *admitidos em caráter temporário*<sup>67</sup>, licenciados ou estudantes dos cursos de formação de professores, estudantes de bacharelados de muitas áreas, afins ou não com o campo educacional<sup>68</sup>. Muitos são os argumentos dos governos para justificar a forte presença destas pessoas trabalhando nas escolas públicas. Das disciplinas da área de Ciências da Natureza (Matemática, Física, Química e Biologia) se diz que não há profissionais suficientes. Uma professora desta área comenta sobre a categoria e expõe que só largou a escola particular para dar atenção ao seu filho pequeno. Em virtude de sua habilitação não ser partilhada por muitos profissionais, portanto estando na condição de escolher o seu local de trabalho, a professora expõe que:

Desestimulados, um pouco, né? Realmente, hoje se o professor fosse mais remunerado eu acho que a educação pública ia melhorar sim. O que acontece: o professor tem que escolher um colégio particular. Eu abri mão do colégio particular em virtude do meu filho. E eu não podia sair daqui por que eu estava no probatório (...). Do jeito que a educação pública paga hoje, desestimula um pouco. Então é sobrecarga de trabalho e dá [o professor] ênfase maior no colégio particular e o colégio público, as vezes, empurra com a barriga.

É neste sentido a argumentação de outra professora, sobre os professores da rede pública:

O magistério vai ter os professores que paga, não digo que merece, mas que paga. Por que nós entramos numa ilusão. Nós começamos a dar aula com a ilusão de uma carreira que se você investir vai ser uma carreira igual as outras, desde que você faça pós-graduação (...). E eles [os novos professores] estão entrando agora por que não tem outro jeito, não tem outra alternativa.

A falta de alternativa é o que tem motivado muitos profissionais ou estudantes de outras áreas a ingressarem no magistério para realizarem “bicos”. Não encontrando empregos em sua área do conhecimento, estas pessoas oferecem-se para trabalhar como temporário nas escolas da rede estadual ou municipal. Mas estes são minorias dentre os admitidos em caráter temporário. Muitos deles são professores já licenciados, muitos pós-graduados que, pela falta de oferta de vagas efetivas nos concursos públicos (elas existem, só não são oferecidas nos concursos) submetem-se a este trabalho precarizado que não oferece nenhuma garantia ou

---

<sup>67</sup> Na escola estudada, o percentual de professores ACTs era de 34,7% no momento da pesquisa.

<sup>68</sup> No caso estudado, existe um estudante de Engenharia ministrando aulas de Matemática no ensino médio. No anos de 2002 e 2003, trabalhei em uma escola de ensino médio da Grande Florianópolis e como colegas tinha uma estudante de enfermagem ministrando aulas de Biologia e um estudante de economia ministrando aulas de Matemática. Uma licenciada em História chegou a ministrar aulas de Biologia para o ensino médio durante os dois meses finais de 2002. Naquela escola, o percentual de ACT's era de 100%.

benefício para os trabalhadores, com salários mais baixos do que os já baixos salários dos efetivos. Um professor, ao analisar a situação da categoria, reporta-se aos aspectos relativos ao salário, à carreira e às contratações de profissionais de outras áreas para o quadro do magistério:

A categoria não está mais bem uma categoria, está muito dividida, porque você não tem mais uma união, o pessoal não consegue mais parar para reivindicar alguma coisa. Na verdade é uma luta “perrenha” para ver quem entra no estado para ganhar um salário miserável, já que a conjuntura global é muito difícil, tendo em vista o desemprego. Aí a educação ela virou uma área de bico para muita gente, aí tu vai ter engenheiro, têm médicos, enfermeiras trabalhando aí, na verdade para ganhar um dinheirinho.”

Além disso, os professores não são plenamente autônomos em seu processo de trabalho. Durante as aulas, os professores têm relativa autonomia, mas sabemos que existem hoje mecanismos de controle dos professores e de todo o trabalho escolar. Na rede estadual catarinense, o já referido *Sistema Série* é um exemplo, pois controla o número de atendimento de cada escola, assim possibilitando a intensificação da jornada de trabalho dos professores. Nas escolas estaduais, por exemplo, não há professores substitutos para eventuais faltas, não há profissionais para dar andamento em projetos e em outras atividades que as escolas venham a oferecer, embora seja propaganda do governo do estado algumas escolas abertas nos finais de semana. Porém, para que isto ocorra, estas escola precisam contar com a boa vontade dos diretores, professores e comunidade para funcionarem aos finais de semana.

Os autores (CONTRERAS, 2002 e OLIVEIRA, 2003) concordam que as características dos profissionais (ENGUIITA, 1991) não podem ser transpostas para o caso docente. Mesmo que a utilização do termo profissionalização tenha se difundido nos textos de política educacional de vários países, Shiroma e Evangelista (2003) argumentam que isto não representa um aprimoramento, mas é parte de um projeto de controle dos professores e de consolidação do gerencialismo no campo educacional:

Entre as respostas aqui ensaiadas encontra-se o esforço de compreensão da problemática da gestão educacional posto que, de nosso ponto de vista, a profissionalização vem sendo arquitetada como uma importante estratégia de controle docente, isto é, de gerenciamento do trabalho docente (...) Trabalhamos com a hipótese de que a proposta de instituição de um *tipo particular de profissionalismo docente* complementa e reforça a ideologia do gerencialismo, que se dissemina no campo educacional mas tem suas determinações assentadas sobre os interesses de *manutenção da lógica capitalista em sua feição contemporânea*. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 268, sem grifos no original)

Desta forma, o tipo particular de profissionalismo docente estaria articulado com a intenção de tornar o trabalho dos docentes mais técnico e menos intelectual, mais padronizado e menos desafiador. Neste sentido, alguns autores como Contreras (2002), Enguita (1991) e Oliveira (2003) podem oferecer maiores elucidações sobre o processo que consideram como proletarização do trabalho docente. Os três autores trabalham na mesma linha e afirmam que os proletários são aqueles trabalhadores que perdem o controle sobre a concepção e os resultados do seu trabalho e que, em alguns aspectos chegam a perder de vista o sentido de sua atividade. Na contramão do que está posto nos discursos governamentais, ou seja, os discursos sobre as novas funções dos professores e a necessidade de formação continuada, o trabalho docente, na perspectiva dos autores que argumentam pela tese da proletarização, estaria sendo conduzido para a padronização de processos importantes, tal como argumenta Oliveira (2003):

As análises que apontam nessa direção trazem como principal elemento a ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores ante as reformas educacionais que se iniciavam naquele momento nos países centrais. Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino, que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. (OLIVEIRA, 2003, p. 27)

As questões apontadas que indicam a tendência à padronização de importantes processos, podem ser identificadas na prática. No caso estudado, importante peso foi atribuído ao livro didático como o principal instrumento-guia para a preparação e para a condução das aulas. O livro didático foi citado por todos os professores como instrumento principal de trabalho, tanto na concepção das aulas quanto como instrumento de trabalho com os alunos. O trabalho com o livro didático, mesmo parecendo uma questão particularizada, merece atenção no que diz respeito a alguns aspectos mais gerais. Em primeiro, os livros didáticos distribuídos pelo MEC estão em consonância com os ditames do currículo nacional (PCN's). Apesar da maioria dos professores terem afirmado não conhecerem profundamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros didáticos servem como intermediários entre os professores e os PCN's, pelo fato de no seu conteúdo apresentarem-se alinhados com a política nacional de currículo e de avaliação.

Dentro disto, vale lembrar que para 2006 está previsto o início de uma política nacional de distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio, inicialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, a política de distribuição gratuita de livros didáticos no ensino médio está sendo posta em prática. Porém, mesmo para as outras

áreas do conhecimento que não irão contar com a distribuição dos livros didáticos gratuitos a partir de 2006, a utilização deste instrumento é facilitada para os professores da rede pública catarinense. Os professores da rede, ao início de cada ano letivo, têm a opção de contatar com as editoras e, munidos de um documento de apresentação da unidade escolar, retiram gratuitamente exemplares dos livros das disciplinas que ministram. O que estou querendo argumentar é que, se estes livros fazem uma interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e são aprovados e recomendados pelo Ministério da Educação, estão de acordo com as políticas nacionais de currículo e avaliação (atualmente, muitos livros didáticos de Ensino Médio, além de contarem com questões de vestibulares, contam também com questões aplicadas nos exames do ENEM). Assim, podem ser identificados como um dos instrumentos do Estado na padronização dos conteúdos e do trabalho dos professores.

Este aspecto referente ao livro didático, sendo uma das estratégias do Estado na padronização dos conteúdos e do trabalho dos professores não pode ser dissociado de outros importantes fatores que, correlacionados, conduzem a uma crescente precarização do trabalho docente. Acredito que possamos afirmar a tendência à esta precarização se pensarmos no contexto macro das reformas educacionais no Brasil. Causada pela diminuição dos investimentos públicos na educação<sup>69</sup>, bem como nas demais políticas sociais, a precarização do trabalho e da carreira docente tem se evidenciado em muitos aspectos e tem se constituído como um dos efetivos resultados das reformas. Podemos argumentar que a utilização do livro didático não como apoio, mas como principal instrumento de trabalho dos professores funcione como um arremedo às formações aligeiradas e, muitas vezes, desarticuladas dos ambientes universitários. Sabemos que muitos professores, por pressão da lei e em nome da expansão apenas quantitativa da educação básica, têm sido formados em cursos de duração rápida e de qualidade duvidosa. Mas, em um contexto de “receitas prontas”, associado ao professor cada ano mais atarefado, sem condições de preparação, avaliação e capacitação, ministrando aulas para turmas numerosas e sem recursos materiais adequados, ou seja, em um contexto de professores cada vez menos intelectualizados, uma formação rápida que dê conta da demanda de atendimento pode ser considerada como suficiente.

Correlacionados, estes aspectos apontam para um esforço do Estado pela perda da autonomia do trabalho docente, uma vez que esta situação precária favorece a perda da concepção de seu trabalho, do controle dos resultados e, mais grave ainda, da vontade de conceber e controlar o trabalho. Para os muitos professores em formação, recém formados e

---

<sup>69</sup> Cf. Davies (2002).

os futuros professores a situação é ainda mais grave: estes professores, além de ingressarem em uma carreira em processo de desmonte e de precarização, terão sua capacidade de interpretação desta realidade comprometida, tendo em vista sua formação acelerada e alijada de elementos políticos e teóricos que possibilitem uma melhor compreensão da situação educacional no Brasil. Segundo depoimentos colhidos na pesquisa, a insuficiente, quando existe, e insatisfatória formação em serviço que recebem também não favorece o entendimento destas questões.

Shiroma e Evangelista (2003, p.269) apontam que no *Proyecto Principal de Educación*, a OREALC restringe a profissionalização docente a uma questão meramente técnica. Tal tendência, em Santa Catarina, está sendo acompanhada de políticas de intensificação do trabalho dos professores, ou seja, máxima utilização de sua força de trabalho acompanhada de uma política de constante desvalorização salarial. Assim, aos professores estaria sendo destinada uma formação acelerada e meramente técnica, de modo a afastá-los da concepção de seu trabalho e deixá-los alheios aos resultados de sua prática, mesmo que o tipo particular de profissionalização imposto aos professores catarinenses responsabilize-os por isso. Assim, é possível ao Estado controlar o seu trabalho e enfraquecer suas associações de classes. Na atualidade, portanto, analisando a situação dos professores da rede pública estadual de Santa Catarina, é possível argumentarmos muito mais pela proletarização ou mesmo pela precarização do trabalho dos professores do que por seu desenvolvimento profissional.

No caso estudado, muitos são os indícios de um processo de precarização do trabalho docente. Um dos diretores, em toda sua entrevista, abordou temas muito interessantes e que relatam bem o quadro da educação pública em Santa Catarina, que facilitam o entendimento da precarização do trabalho docente.

*O salário é um problema.* Isso é uma doença, não é um problema, é uma doença antiga. *Tempo:* tem professor que trabalha aqui e trabalha em outro local. Muitos vêm cansados, muitos vêm com fome. Esses são problemas que atingem direto eles. E a gente também tem um problema social, né? Muitos *professores estressados*, doentes, com problemas, como a gente já frisou ali, de álcool, não sei se têm outros problemas até mais graves, mas esse a gente já identificou. E o professor é um ser social, tem família, se a família não tá bem se reflete na sala de aula (...). Eu acredito que *o Estado deveria investir na capacitação* dos professores, parar de vez em quando para esses professores fazerem um curso, mas um curso, não um cursinho só para dizer que o Estado tá gastando dinheiro, mas um curso para capacitar esse professor, levar a ter pós-graduação, a ter mestrado, para depois poder aplicar isso na escola pública. Não há um investimento neste sentido. Tudo o que o professor está fazendo tem que *fazer sozinho*. Se quer fazer um mestrado, tem que fazer um mestrado sozinho, não há uma ajuda.

Grifei algumas expressões da fala do diretor para orientar a discussão sobre a precarização do trabalho docente. Muitos outros argumentos serão utilizados ao longo do texto.

A maioria dos professores entrevistados são efetivos no quadro do magistério com 40 horas semanais, em média 32 horas em sala de aula. As respostas sobre o salário líquido dos professores, somados todos os acréscimos, variou entre R\$ 900,00 e R\$ 1.400,00 por 40 horas de trabalho, variando de acordo com o tempo de serviço e com a titulação dos professores. A exemplo disso, uma professora no topo da carreira, com título de Doutora por uma universidade federal, confessou que seu salário é de R\$ 1.400,00, sendo que este sofreu uma enorme desvalorização real nos últimos anos. Conforme a professora:

Meu salário, segundo o que eles me dizem, nunca diminuiu (risos), mas proporcionalmente, enxugou bastante. Eu fazia coisas, eu criei três filhos praticamente sozinha, formei três filhos, dei cursinho, tudo coisa que eu jamais faria agora. E eu não tinha dois empregos como eu tenho agora.

Ela também é professora de um curso de graduação em uma universidade particular próxima da capital. Por uma noite de trabalho na semana, a professora recebe R\$ 500,00 mensais.

Outra professora afirma que os salários dos docentes sofreram uma drástica redução num espaço de tempo de menos de quinze anos.

O poder de compra do salário decaiu. Se a gente comparar, no governo do Casildo Maldaner<sup>70</sup>, o piso era em torno de oito salários, na época dos gatilhos, a gente tinha reajustes frequentes ... não era o piso não, mas meu salário na época era em torno disso, e depois foi decaindo, nós perdemos os triênios, que antes eram de 6% e no governo do [Vilson] Kleinubing<sup>71</sup> passaram a ser 3% .

Uma das orientadoras, licenciada em Pedagogia, informou receber R\$ 900,00 por 40 horas semanais. Quando questionada sobre qual era o maior problema dos professores, não hesitou:

O salário dos professores, não é?, por que o nosso salário é terrível. Eu nunca sei quem paga melhor, mas eu sei quem paga pior. Aqui, pelo nosso estado, eu não conheço ninguém que pague tão mal como o Governador Luís Henrique (PMDB).

---

<sup>70</sup> Casildo Maldaner (PMDB) governou Santa Catarina nos anos de 1990 e 1991.

<sup>71</sup> Vilson Kleinubing (PFL) governou Santa Catarina entre 1992 e 1995.

O achatamento dos salários, ao contrário do que se pode esperar, veio acompanhado da intensificação da jornada de trabalho dos professores. Lembrando a fala do diretor, os professores estão sempre sem tempo, trabalham em mais de uma escola, têm poucos horários livres. Uma professora expõe que a intensificação da jornada de trabalho afetou a qualidade de suas aulas. Relatando passado e presente de sua carreira, a professora nos dá esta pista:

Eu acho que eu fiquei mais tolerante, menos ansiosa, mais organizada e também mais sobrecarregada. Bastante. É uma perda de qualidade que a gente percebe a cada ano pelo excesso de aulas. É o privilégio da quantidade em detrimento da qualidade. Quando eu dava 20 aulas por semana, eu trabalhava muito melhor e me cansava muito menos. Agora dando quarenta aulas por semana é praticamente impossível, não se tem final de semana, como professora de português é corrigindo redação. Então, eu acho que eu me esforço muito mais para manter um padrão de qualidade que eu conseguia com muito mais facilidade antes.

Outro professor efetivo, em sua análise, resume as condições de trabalho dos professores e o impacto disso no trabalho escolar:

Se a gente tivesse um salário nivelado com outros profissionais de nível superior a coisa seria um pouco diferente. Por mais que o governo venha dizer que o salário que ele pode pagar é esse, eu acho que ele não está sabendo exatamente o que acontece nas Instituições. Não é só uma escola bonita, reformada que garante qualidade. A qualidade está entre os profissionais bem formados, ter tempo para planejar, dar uma aula de boa qualidade, ter alunos bem formados. Isso faz a diferença.

A sobrecarga de trabalho, o estresse, os salários baixos que obrigam muitos professores a trabalharem com carga máxima (60 horas semanais) podem ser fatores que incentivam o grande número de faltas e muitos aspectos que causam a degradação da educação básica pública no país. Na tentativa de garantir a sobrevivência, muitos professores assumem um número de aulas acima do que é humanamente aceitável. Muitos alternam escolas públicas com privadas. Entre as escolas públicas de Santa Catarina, via de regra, há uma certa “cumplicidade institucional”. As direções liberam os professores que atuam em mais de uma escola para que estes compareçam em convocações e conselhos de classe nas outras instituições, esperando receber mesmo tratamento da direção da outra escola. As escolas privadas, normalmente, não utilizam desta prática. Exigem a presença do professor nas suas reuniões e não o liberam para os seus compromissos na educação pública. Isto foi um aspecto relatado por alguns professores. Além desse motivo que causa as faltas, muitas vezes os professores não comparecem à sala de aula para dar conta de corrigir atividades de alunos que estão acumuladas, fechar notas e preencher os diários de classe. Faltam ao trabalho para trabalhar. Se por um lado, isto pode ser caracterizado como uma espécie de resistência dos

professores à intensificação de sua jornada de trabalho, por outro redundando em prejuízos à sua avaliação e a de seu trabalho. As faltas, como já relatado no capítulo anterior, são um grande problema nesta escola e comprometem o trabalho de toda a equipe. Um dos coordenadores de turno, profissional responsável pela administração das faltas dos professores, analisa:

Porque a falta do professor para nós aqui é um complicador terrível. Tem que ficar adiantando aula e tu sabe que adiantamento de aula, o professor tem que dar aula em duas ou três turmas ao mesmo tempo, tu sabe que isso não funciona, tem professor que consegue adiantar aula, tem professor que não consegue. Normalmente aula que é adiantada, ele dá uma atividade lá, manda copiar a matéria, ou dá um exercício e aí os alunos não fazem, ficam bagunçando, porque se não tem o professor na frente deles ali eles não fazem. Tem aquele que adianta aula e cobra e tem aquele que só adianta por adiantar, coisa para inglês ver, como se diz.

Outro professor também entende neste sentido as faltas dos professores:

A ausência de alguns colegas de trabalho faz a gente ter que adiantar aula, daí a aula fica complicada para uns, para outros e as vezes eu vejo que muita gente faz os alunos virem para cá assistir uma, duas aulas somente, e acabam desanimando, a maior parte deles e muita gente acaba se evadindo. Algumas salas de aula acabam ficando até, relativamente, vazias.

O professor alerta para uma das conseqüências da precarização do trabalho docente sobre os alunos atendidos pela escola. Em mais de dois meses de pesquisa de campo, não presenciei um dia sequer sem faltas de professores.

#### **4.1.2. Formação inicial e continuada de professores**

As políticas de capacitação dos professores, uma das bandeiras integrantes do discurso da profissionalização docente, também é um aspecto a ser considerado na análise da situação precária em que trabalham os professores neste contexto. Dos treze professores entrevistados, todos afirmaram que não participaram, recentemente, de nenhum projeto ou curso de capacitação de professores da Secretaria Estadual de Educação. Isso não significa que os professores não procurem atualização. Muitos afirmaram que, sempre que possível, freqüentam cursos promovidos por outras instituições, Secretarias Municipais de Educação ou nas universidades da capital e nas proximidades. Mas, de acordo com os próprios professores, a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho impedem maiores estudos, mesmo

porque deparam-se, muitas vezes, com a falta de profissionais para atender os alunos no momento em que pretendem se atualizar.

Quando questionada sobre a formação dos professores e os cursos de capacitação uma das professoras expõe que

Olha, mas têm muitos cursos aí formando professores em final de semana. Eu não acredito que ... tudo bem um mestrado quinzenal, uma pós-graduação, mas a base eu acho que não dá para ser em final de semana (...). Então eu acho assim, o pessoal tá vindo mal formado também. Quem vai fazer uma cirurgia com um médico que se formou em final de semana? Mas em sala de aula qualquer um pode entrar. Qualquer um se diz professor. Ninguém chama quem não tem medicina de médico, mas qualquer um que entra numa sala de aula é chamado de professor.

Acrescenta que os problemas na formação dos professores e todo o processo de precarização do trabalho docente repercute de uma forma muito perversa na sociedade, o que contribui para reforçar as políticas de tornar o professor cada vez mais impotente. Ao ser questionada sobre a valorização do professor, a professora responde:

Eu acho que não. Muita gente olha o professor como um coitado que ganha pouco. Também tem outra questão assim, que eu acho os professores, de modo geral, muitos estão mal formados.

Um professor relata seu constrangimento quando utiliza o transporte coletivo. Esclareço: os professores da rede estadual que moram em um município da Grande Florianópolis e trabalham em outro têm acesso gratuito no transporte intermunicipal. É descontado de sua folha de pagamento apenas o transporte municipal, que vem na forma de vale-transporte como dos outros trabalhadores. Para utilizar o transporte intermunicipal, gratuito, o professor ganha um crachá, que contém sua foto e o nome da empresa de ônibus que este utiliza (algumas empresas fazem constar a linha, impedindo o professor de utilizar outra gratuitamente), e a inscrição “PROFESSOR” impressa, que ocupa todo o documento. Ao entrar no ônibus, o professor deve preencher uma guia, colocando seu nome, o número de sua inscrição e o horário do embarque. Ele relatou que esta é uma situação muito desagradável, pois além da demora e do transtorno que causa aos demais passageiros, as pessoas o olham como “um pobre coitado que não tem dinheiro nem para pagar um coletivo”(sic). É um direito que constrange o professor.

### **4.1.3 A percepção dos professores sobre a situação da escola básica pública e do trabalho docente**

Todos estes relatos que compõem minha argumentação para corroborar a idéia de que as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que alargam as atividades dos professores tornam o seu trabalho cada vez mais desinteressante, rotineiro, precarizado, parece-me, são acompanhados por uma consciência dos professores sobre a situação do trabalho escolar e de como estas políticas chegam aos estudantes e que conseqüências isso traz. Mesmo que as políticas educacionais estejam com o objetivo de tornar o professor pouco atuante na condução da gestão do trabalho escolar, isso não significa que muitos destes professores não tenham noção e não acompanhem com repulsa a realidade que se põe diante de seus olhos, a degradação proposital da escola básica pública. Uma tristeza maior para eles, que estudaram nestas instituições em uma época em que as escolas públicas tinham muito mais recursos do que nos dias atuais. Uma professora expõe as expectativas frustradas com o seu trabalho e aponta uma situação muito pior para os alunos da escola:

Eu gostaria de poder formar, pelo ensino que eu tive, por que eu peguei toda uma época de ditadura, eu gostaria de ter um aluno crítico, que buscasse soluções, que fosse a busca e que não fosse parado, que tirasse conclusões, que refletisse sobre tudo o que passa diante dos olhos dele, que ele pudesse fazer uma escolha melhor para ele. Infelizmente, devido a esta ... como é que eu vou te dizer ... a própria sociedade, o próprio Brasil em si, não sei se por eles quererem passar alunos, eles estão passando qualquer um, nos obrigam as vezes, hoje não, mas nos obrigaram a passar, simplesmente acelerar, e aí é uma coisa que nós podemos ver claramente a questão do EJA, que nós estamos com alunos no segundo grau analfabetos. Não analfabetos na interpretação, analfabetos reais, que eu acho que é mais gritante ainda, então choca muito a gente. E não pense que nós não fazemos a auto-análise. As vezes o aluno tá participando que é uma beleza e você acha que vai ter um retorno legal e de repente você pega uma prova que é um caos. E no entanto, na participação, ele é bom. Quer dizer, não há um estudo, eles não estão estudando. Eles não fazem esforço nenhum, eles estão mal acostumados. Por isso que eu digo, eles estão pedindo socorro.

Mesmo que ao final da fala a professora refira-se aos alunos, podendo dar a impressão de que a culpa pelo fracasso escolar seja deles próprios, acredito que não devemos interpretar desta forma a fala dela. A apatia das escolas, devido ao marasmo financeiro e a concretização do projeto de tornar o professor impotente e fazê-lo sentir-se assim é o que tem causado os problemas que a professora relata com muita propriedade. É comum em escolas públicas de ensino médio vermos alunos semi-alfabetizados, com pouca base para seguir adiante. E se pensarmos que estamos falando de casos de “incompetência intelectual”, estaríamos nos

valendo da teoria do darwinismo social, impensável do ponto de vista crítico. Como bem defende Maria Helena Souza Patto (1993), o fracasso escolar é algo produzido pelos condicionantes que constituem as escolas básicas públicas tais como elas estão: *O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.* (PATTO, 1993, p. 343)

Embora a autora trabalhe com uma outra realidade e com objetivos bem diferentes dos desta pesquisa, os elementos que compõe sua obra são significativos no entendimento do esforço do Estado brasileiro, há várias décadas, em manter a estratificação social tal como ela está e a atender aos objetivos da classe dominante.

Conforme Oliveira (2003):

A distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta um grande fosso. Na atualidade não são raras as experiências de redes públicas em âmbito municipal e estadual que têm suprimido o modelo de organização escolar seriada e, com isso, adotado a promoção automática e o fim da retenção dos alunos de um ano para o outro, ou até mesmo de um ciclo para o outro, sem que as condições de trabalho sejam alteradas. (OLIVEIRA, 2003, p. 34)

Embora a autora aponte com propriedade uma medida que vem sendo adotada em todo o país, acredito ser interessante refletirmos sobre as condições de trabalho. Não podemos afirmar que as condições de trabalho não foram alteradas. Ao contrário, as condições de trabalho, de acordo com o que verificamos no caso, foram alteradas para pior, no sentido contrário às expectativas dos movimentos de professores e dos demais movimentos das classes subalternas e das próprias mudanças propugnadas pelos textos da reforma educacional.

Deste ponto de vista, as reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil podem ser encaradas como parte de uma política que visa “mudar para manter”, uma vez que, por meio de outras políticas, tem como objetivo principal fazer com que as escolas públicas, única possibilidade de escolarização dos trabalhadores e excluídos não atenda aos interesses e às necessidades destas pessoas.

#### **4.1.4 Professores impotentes: precarização do trabalho docente e submissão às políticas educacionais brasileiras**

O trabalho de campo realizado mostra uma série de situações e elementos que constituem pistas para auxiliar na interpretação do cotidiano escolar e do trabalho docente, passados quase dez anos da promulgação da LDBEN de 1996.

Os estudos de Oliveira (2003), no momento em que indica a reconfiguração do trabalho docente e da gestão dos sistemas escolares, de Shiroma e Evangelista (2003), que apontam que o discurso da profissionalização na educação configura-se como uma importante estratégia de gerenciamento do trabalho docente, são necessários para que possamos estabelecer algumas relações sobre o que já foi socializado pelos pesquisadores em educação e o que foi encontrado a partir dos estudos empíricos que realizei para a construção deste texto. Conhecer o cotidiano das escolas básicas públicas é um objeto de estudo necessário para que possamos compreender os efeitos e intenções da reforma da educação em implementação no Brasil.

A partir deste entendimento e pensando no destaque que ocupa no contexto da reforma, é possível argumentarmos que o tratamento dado ao trabalho docente pelos governantes pode ter como objetivo a redefinição da carreira e do trabalho dos professores, pois é fato que mudanças significativas estão ocorrendo nestes dois aspectos.

Estas mudanças indicam um processo de precarização do ensino e do trabalho docente, pois estão afetando diretamente as condições de trabalho dos professores, tanto do ponto de vista material, como intelectual e de formação política. A reforma do ensino médio parece ter vindo com o propósito de garantir a expansão das matrículas para cumprir as metas internacionalmente fixadas sem, no entanto, elevar os gastos estatais, na atual conjuntura de Estado mínimo<sup>72</sup>. No Brasil, os efeitos que isso vem provocando convergem para a manutenção da dualidade do sistema educacional e pior, a crescente degradação da educação básica pública por todo o país. A argumentação feita no I capítulo procurou demonstrar a manutenção da dualidade do sistema educacional brasileiro. Mais do que mantida, a dualidade do sistema parece ter sido aprofundada, pois os relatos dos docentes entrevistados somados às análises dos demais pesquisadores que se dedicam ao estudo do cotidiano das escolas básicas

---

<sup>72</sup> Ver capítulo II.

públicas (ZIBAS, 2002) (BUENO, 2002) (OLIVEIRA, 2003) demonstram que as escolas sofrem um total descaso, do ponto de vista docente, material e financeiro.

Com a finalidade de organizarmos esta análise, a precarização da educação básica pública pode ser entendida como resultante da conjugação de dois aspectos: (1) a precarização na formação dos professores, tanto inicial como continuada; e (2) a precarização das condições de trabalho nas escolas estaduais catarinenses.

Em relação à formação, muitos professores têm feito cursos aligeirados, para dar conta de facilitar o cumprimento das metas de atendimento e de formação docente em nível superior, fixadas ou na lei ou nos Planos de Educação.

Acompanhando a política de formação rápida e mais instrumental dos professores que temos verificado nos últimos anos, podemos argumentar pela padronização dos processos de trabalho dos professores e pelo incentivo ao não-planejamento. Além da questão do tempo e da intensificação da jornada de trabalho dos professores temos percebido após o início da reforma da educação um condicionamento para a utilização de livros didáticos, fortemente atrelados ao entendimento que o Ministério da Educação tem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que expressa nos exames nacionais de avaliação do ensino. Tais “receitas prontas”, somadas ao aumento na jornada semanal de trabalho dos professores e à precarização do ensino público em geral, têm tornado o trabalho docente solitário, rotineiro, desinteressante, e por conseqüência pouco valorizado, e que pode ser identificado mais como uma estratégia de manter jovens ocupados por determinado tempo do que como educação.

Os cursos de capacitação em serviço oferecidos pelo estado de Santa Catarina, na opinião dos professores entrevistados, não satisfazem e raramente ocorrem. Além disso, como o professor é um profissional imprescindível dentro da escola pois, conforme relatado no caso, sua falta é motivo de caos, não há incentivo por parte do estado para que os professores possam freqüentar cursos fora da escola, em horário de trabalho. Como bem afirmou uma professora de língua, sobre a sua condição: *“O nosso maior problema é a leitura. O que adianta você ser um professor de português e não ter nem tempo para ler? Sobra muito pouco para ler”*.

O que estamos verificando neste contexto é a progressiva perda da autonomia docente, pois os professores, com cada vez menos condições para pensarem em seu trabalho, acabam submetendo-se a utilizar meios facilitadores, como livros didáticos, manuais de ensino, em

um trabalho muito mais técnico do que intelectual. Mais uma vez, repito: não vejo problemas com a utilização dos didáticos, apenas considero que estes não devem ser o instrumento-guia dos professores. Além disso, a falta de tempo e as deficiências teóricas que a formação aligeirada ocasiona nos professores podem estar contribuindo para afastá-los de proporem e interferirem nos planejamentos, na avaliação, na construção de novas propostas pedagógicas para as escolas e para a educação como um todo.

No outro eixo das mudanças que vem ocorrendo nos processos de trabalho e na carreira docente, podemos perceber um processo de precarização das condições de trabalho, pois o alargamento das funções docentes não veio acompanhado de melhorias na infra-estrutura da maioria das escolas estaduais catarinenses.

A já relatada intensificação da jornada de trabalho dos docentes e a questão da remuneração são, em minha análise, os aspectos mais graves no processo de precarização da educação básica pública no Brasil. Tendo que trabalhar com carga máxima para poderem garantir a sua sobrevivência, os docentes acabam priorizando simplesmente o cumprimento das tarefas (quando muito), sem terem condições de contribuir com a elevação da qualidade da escola básica pública. Esta é a preocupação dos governos com os docentes. A maneira como se configuram as contratações temporárias Brasil a fora, em especial em Santa Catarina, são a prova desta preocupação em baratear o trabalho do professor, pois o governo de Santa Catarina, assim como outros no Brasil (BRASIL, 2005), incentiva este trabalho sem garantias para os contratados e sem vínculo algum com as escolas em que estas pessoas estão trabalhando<sup>73</sup>.

A falta de infra-estrutura e as dificuldades em solucionar problemas dela decorrentes é outra faceta da precarização do ensino básico público. Pensando em todos estes aspectos, que não são exclusivos do caso estudado, são situações vividas pela categoria do magistério

---

<sup>73</sup> As contratações temporárias em Santa Catarina são feitas da seguinte forma: ao final de um ano letivo, são abertas inscrições para o ano seguinte, para atuar no período de fevereiro a dezembro, durante o tempo do ano letivo. Ao final do ano, os professores contratados são demitidos, recebendo além dos vencimentos do mês de dezembro, férias e 13º salário proporcionais. Mesmo não tendo vínculos com o estado, estes professores não recebem Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Os vencimentos dos salários variam de acordo com a habilitação, mas somadas todas as conquistas dos professores incorporadas ao salário, os professores temporários recebem bem menos do que os colegas efetivos, desempenhando as mesmas funções. As contratações ocorrem a partir do estabelecimento de uma classificação e os professores contratados (muitos deles já licenciados) vivem momentos de incerteza a cada início de ano. Apenas por coincidência, o professor pode voltar a mesma escola no ano seguinte. Isto impossibilita a continuidade dos trabalhos e cria no estado de Santa Catarina uma rotatividade anual de professores, aspecto muito ruim na constituição de um projeto educacional. Mesmo assim, não são raros professores que trabalham como temporários há muitos anos. Além disso, muitos professores temporários deixam-se de discriminação nas Instituições pela sua condição, principalmente por parte dos efetivos.

público estadual de Santa Catarina, é possível argumentarmos que professores e alunos das escolas estaduais, em sua grande parte, estão desmotivados para o trabalho e para o estudo, ou seja, sem motivos e sem boas perspectivas de futuro.

Em um contexto de desemprego estrutural, tal como o que experimentamos nos dias atuais, os jovens brasileiros, principalmente os que pertencem às classes trabalhadoras e excluídas, não possuem boas perspectivas de emprego e nem de ascensão social. Como nos afirma Frigotto (2001), o capitalismo esgotou a sua capacidade civilizatória. Esta situação nos remete a uma questão muito preocupante: qual futuro se reserva a um país que tem uma juventude com perspectivas de vida tão negativas?

Portanto, é possível aceitarmos a hipótese construída anteriormente sobre a condução que os governos têm dado à questão docente. As políticas para o trabalho docente que estão em curso em várias partes do país, travestidas na difusão do termo profissionalização, tem por objetivo tornar o trabalho escolar na educação básica pública cada vez menos desafiador e menos complexo, mais técnico, rotineiro, exaustivo e desinteressante. Assim, todas estratégias postas em prática para o alcance deste objetivo, algumas delas analisadas neste capítulo, têm conduzido à crescente precarização da educação básica pública e favorece a formação de trabalhadores para ocuparem funções de pouco prestígio na cadeia produtiva ou para comporem o exército de reserva necessário ao capitalismo, sem formação humana e política adequada. Segundo os professores, até mesmo a formação mais básica em leitura, escrita e interpretação estão comprometidas.

Este conjunto de fatores repercute de uma forma muito negativa na sociedade, para a população parece que a educação está doente, precisa de ajuda e então incentiva-se cada vez mais a responsabilidade da sociedade civil para dar conta da questão educacional. Os apelos ao voluntariado são um bom exemplo disso.

No caso estudado, os professores demonstram ter consciência de muitos destes fatos, principalmente quando se mostram contrários às ações do governo no tocante às suas carreiras e à condução deste para com a educação. E se analisarmos os elementos em conjunto, os professores entrevistados expuseram os seus anseios profissionais, na contramão das ações do governo. Ao invés de uma formação rápida e superficial, argumentam pela necessidade de uma sólida formação inicial. Ao invés do aumento do tempo de sala de aula, os professores apontam que educação de qualidade se faz com planejamento conjunto, feito com tempo, sem

pressa. Arelam valorização com salário, entendem que os profissionais devem ser bem pagos pelo seu trabalho. Reclamam que as escolas não têm infra-estrutura para oferecer atrativos para os alunos e identificam isso como um ponto muito importante neste contexto. Os professores requerem formação continuada de qualidade, consideram que o Estado deva dar muito mais assistência para as comunidades pobres. Em síntese: educação básica pública de qualidade só se faz com muito investimento e com vontade política.

#### **4.2. Considerações sobre a gestão das escolas estaduais de Santa Catarina**

As reformas educacionais empreendidas no Brasil compreendem cinco aspectos, indissociáveis, como já afirmados no decorrer deste texto: currículo, avaliação dos resultados, financiamento, trabalho docente e gestão dos sistemas de ensino e das escolas. No I capítulo já havíamos afirmado que a gestão está sendo entendida como o principal eixo da reforma do ensino e que articula em si todos os outros quatro aspectos. Ou melhor, as mudanças que podem ser conferidas em relação ao trabalho docente, ao currículo, ao financiamento e a avaliação dos resultados também constituem elementos de mudanças na gestão dos sistemas escolares que afetam diretamente a condução do trabalho nas escolas. Embora outros pesquisadores tenham se dedicado ao estudo destes aspectos de forma isolada, esta pesquisa considerou que os aspectos relacionados acima são condicionados pelas políticas de gestão do sistema escolar, produto de um projeto de profunda mudança na maneira de gerir a educação por parte do Estado.

No caso estudado, os diretores são responsáveis por administrar e prestar contas (*accountability*) do dinheiro público que indiretamente chega à escola. Além disso, são os principais atores na captação de recursos externos, tanto financeiros quanto humanos, que porventura possam chegar à escola sob as formas de parcerias público-privado ou de voluntariado.

Os diretores também são os encarregados de supervisionar e informar aos órgãos competentes tudo aquilo que acontece com os professores, com os membros da equipe de ensino e com os demais trabalhadores da unidade. Os documentos relativos à situação

funcional das pessoas e também ao seu regime de trabalho necessitam da assinatura de um dos diretores.

Mesmo que o Projeto Político Pedagógico, em tese, seja uma construção coletiva da unidade escolar, cabe à direção cumprir e fazer cumprir os ditames deste documento e responder aos órgãos competentes sobre quaisquer questões envolvidas com o currículo e com o trabalho escolar.

Os diretores são responsabilizados no caso de uma reprovação indevida ou duvidosa, pelos resultados do trabalho de toda a equipe. São também cobrados deles os índices de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Estas funções, desde algum tempo, competem à equipe diretiva. Ou melhor, como já vimos anteriormente, a gestão da escola, segundo Oliveira (2003), é mais uma das tarefas dos docentes, mas a equipe diretiva é juridicamente responsável pela condução da escola. Sendo assim, podemos afirmar que as direções das escolas devem dar conta de implementar e responder por todas as ações indicadas pela reforma educacional. Porém, não podemos afirmar que esta gestão é autônoma no seu trabalho, como apontam os textos oficiais. A autonomia, segundo o Ministério da Educação, deveria ser a pedra basilar da gestão da escola. Mas, de fato, as coisas não acontecem desta forma. Os empecilhos para a realização de uma gestão autônoma da escola se mostram todos os dias no cotidiano escolar. Mesmo assim, a responsabilização pelos erros e pelos acertos na condução do trabalho é localizada, como procurarei mostrar na seqüência deste texto.

#### **4.2.1. Gestão financeira**

Vejamos como é a relação desta escola com as verbas públicas. Ao contrário do que consta nas recomendações dos Organismos Internacionais e do próprio Ministério da Educação, as verbas para as escolas estaduais de Santa Catarina continuam centralizadas nos órgãos do governo. Um dos diretores da unidade escolar pesquisada nos indica como ocorre a utilização das verbas pela escola:

A escola, ela tem um determinado orçamento lá na Secretaria da Educação. Vamos supor pelo número de alunos, vem uma quantidade de dinheiro. Não é que vem

dinheiro, existe um orçamento para a escola, vamos supor que seja 50 mil reais ao ano. Nós tínhamos até então, antes desse governo, existia a descentralização financeira para as escolas. A escola administrava isso. Lógico, *nunca viam a cor do dinheiro* porque isso tudo era através de empenho, BO<sup>74</sup> e coisas assim. Mas nós administrávamos, de certa forma. Agora não, agora centralizou. Esse orçamento ainda continua, mas quem administra é a Gerência de Ensino. Quer dizer, na verdade a GEREI ainda é a ponte entre a Secretaria Regional e a escola. Não é ela que comanda. Ela simplesmente, o setor de finanças, sabe lá o quanto é que, cada valor tem para cada escola e manda para a secretaria regional os orçamentos, *lá é que vai ser aprovado ou não*, aquilo que eu pedi.

A concentração das verbas nos órgãos do governo de Santa Catarina é um elemento que nos indica a falta de autonomia financeira das escolas estaduais. Além disso, mesmo que exista no caixa da Secretaria Regional da Grande Florianópolis dinheiro disponível para repassar à escola, o diretor aponta na sua fala que nem todas as necessidades são sanadas e que a decisão sobre a utilização da maioria das verbas fica a cargo desta secretaria. Inclusive, este governo centralizou as verbas e tirou da escola o controle do montante de recursos. Ao ser questionado sobre se a escola tem ou não noção do dinheiro, o diretor explica a situação:

Nós tínhamos, agora não temos mais. Sempre vinha para a escola um documento dizendo que nosso orçamento era tanto. Esse ano não veio, até porque, existiam duas fontes. A fonte 00 e a fonte 13. Então, uma fonte seria do Ensino Médio e outra fonte seria pelo número de alunos do Ensino Fundamental. Como a nossa escola é maior, em quantidade, tem maior número de alunos no Ensino Médio, essa fonte que nos respaldava, que a verba era maior. Ao contrário, no Ensino Fundamental, a verba é menor, por que nós temos menor número de alunos. Então, hoje eu só sei dos valores do Ensino Fundamental. Do Ensino Médio, não temos mais os valores. *Eles disseram que não tem dinheiro naquela fonte e eles liberam como eles acham que devem liberar*. Essa fonte do Ensino Médio centralizou (...). Aí eu tenho que estar lá, pedindo, insistindo.

Essa diretoria está administrando uma escola que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio propedêutico e Ensino Médio com habilitação em Magistério apenas com verbas do Ensino Fundamental. Zibas (2004), em seu estudo sobre a implantação da reforma do ensino médio nos estados de São Paulo e do Ceará, nos indica que esta situação tem acontecido também nestes estados. Segundo a autora o dinheiro destinado pelos estados à manutenção do ensino médio está sendo utilizado também na manutenção de universidades estaduais, nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e com as aposentadorias dos docentes. Assim, o ensino médio encontra-se sem um orçamento específico, sobrevivendo graças aos recursos do ensino fundamental. O argumento da autora parece elucidar o caso que estamos estudando:

Nesse quadro, o ensino médio tem sobrevivido à sombra do financiamento garantido ao ensino fundamental, com o qual, em muitos casos, divide as instalações e os professores. Verbas vinculadas a projetos especiais, repassadas pelo governo central

---

<sup>74</sup> Boletins de ocorrência.

aos estados, em geral, provenientes de empréstimos internacionais, também chegam às escolas, mas, evidentemente, são fontes não estáveis e sujeitas a vários condicionantes. (ZIBAS, 2004, p. 107)

A liberação das verbas ocorre de acordo com as vontades do governo de Santa Catarina, facilitada pela existência de fortes contatos políticos, conforme o que já foi citado pelos diretores. Assim, a escola está impossibilitada de tocar projetos que possam ser atrativos para os seus alunos, por escassez de recursos.

Além de denotar o descaso governamental, a centralização das verbas e as indicações<sup>75</sup> para o gasto emanadas pela Secretaria da Educação demonstram a situação de submissão financeira da direção da escola em relação ao governo do estado, no que tange ao repasse do dinheiro público. Um diretor expressa sua opinião sobre a centralização das verbas e o repasse por parte do governo do estado.

Uma das coisas que eu critico por que hoje o governo do estado, a grande propaganda política deles é a descentralização, 30 regionais<sup>76</sup> descentralizando o poder daqui de Florianópolis. Mas com as escolas eles fizeram o contrário, existia a descentralização do poder, uma certa descentralização financeira, mas eles agora centralizaram, *onde tudo a gente tem que conversar com a GEREI e com a Secretaria Regional*. Então, nesse ponto de vista é que eles se contradisseram.

A direção entende a contradição do governo de Santa Catarina e reconhece que o clima de marasmo presente na escola está atrelado à falta de recursos financeiros e humanos, que poderiam dar conta de conferir à escola mais atratividade pedagógica.

A política de responsabilização localizada parece ter surtido efeito na direção da escola estudada. O diretor afirma sentir-se frustrado por não conseguir realizar os projetos que ele e sua equipe tinham na ocasião da última eleição para a direção. Na fala do diretor:

Eu sinto a responsabilidade na minha mão, sem dúvida nenhuma. Tanto é que a gente sente muito angustiado por que a gente vê as outras escolas despachando, de certa forma, e *a nossa escola não sai do chão*, principalmente nessa questão de conseguir reforma para a escola, que é o que a comunidade pede. Nesse ponto de vista a gente se sente com as mãos atadas. Querendo ou não querendo, existe uma

---

<sup>75</sup> Os diretores informaram que as verbas vêm separadas e com destinos certos. Existem verbas para material permanente (aparelhos eletrônicos, móveis, demais utensílios), para material de consumo (material de expediente) e para capacitação de professores, cursos, etc, além das verbas para a merenda escolar. Foi relatado pelos diretores que estas verbas não têm periodicidade certa, não se sabe quando elas vão chegar e nem se elas vão chegar na escola. Sobre as verbas para a merenda escolar, os diretores afirmaram que uma verba vem em dinheiro, para alimentos orgânicos e outra, para os demais alimentos, que é feito por empenho, tendo a escola que recolher três orçamentos e apresentar à GEREI, que decide sobre as compras.

<sup>76</sup> O governo do estado de Santa Catarina criou 30 Secretarias Regionais, com a promessa de descentralizar o poder. Esta era uma das principais promessas na campanha para a eleição de 2002, que elegeu o atual governador, Luís Henrique da Silveira (PMDB).

cobrança da comunidade em cima do diretor (...). A comunidade não entende que não depende dele.

E não depende mesmo. As escolas estaduais de Santa Catarina, assim como o que parece ser tendência pelo país, convivem com a paulatina diminuição das verbas públicas, enxugamento de pessoal e degradação infra-estrutural. O governo tem indicado que as parcerias público-privadas são uma alternativa para as escolas captarem mais recursos e assim poderem dar andamento nos seus projetos. Por exemplo, no caso do já relatado Curso de Prevenção<sup>77</sup>, de iniciativa de um dos coordenadores de turno, a participação do governo do estado foi nula, mesmo tendo este curso ganhado destaque no Conselho Estadual de Entorpecentes. Segundo o coordenador, o curso está voltado para os jovens carentes da comunidade (muitos são alunos da escola) e surte resultados muito positivos, investindo na formação de multiplicadores. Na fala do coordenador:

Só para você ter idéia ano passado nós pedimos para a GEREI financiar nosso Curso de Prevenção, que nós precisávamos da alimentação, nós não queríamos o dinheiro, não queremos o dinheiro, nem passa dinheiro pela minha mão, os empresários dão e o que eu faço, eu vou lá no supermercado e faço três contas de preço e entrego na mão dele, e ele diz assim “vai lá buscar que depois nós vamos lá pagar”, dinheiro na minha mão jamais, não quero essa responsabilidade, até porque eu tenho 30 anos de educação e a minha ficha limpa e eu não quero jamais (...), mas eles não deram. A Secretaria de Educação só foi reconhecer o curso de prevenção aqui da escola depois que o Conselho Estadual de Entorpecentes, disse, “faz o curso nós damos o certificado”, eu nunca divulguei na imprensa não tenho nenhum interesse nisso, porque isso não vai multiplicar a ajuda para as crianças.

Este é um dos exemplos mais claros da condução dada pelo governo de Santa Catarina à projetos de extensão nas escolas básicas públicas. Tendo freqüentado o curso de formação de gestores educacionais, *o Prógestão*, o coordenador que já foi diretor nesta unidade nos anos de 1980 aponta que a intenção da Secretaria de Educação é que as escolas busquem recursos no setor privado. Sobre este assunto, o coordenador avalia:

Hoje, o diretor tem que buscar parceria, esse curso que nós acabamos de fazer agora, o Prógestão, a Secretaria tá botando claramente a responsabilidade em cima dos diretores, a política nacional hoje tá botando a responsabilidade em cima dos diretores para que eles vão dar conta da escola. Isso é impossível, por que quem hoje tem dinheiro para aplicar na escola? O brasileiro não faz isso.

A partir do depoimento do coordenador, é possível argumentarmos que a responsabilização localizada é uma das facetas da política para a gestão das escolas básicas públicas em Santa Catarina. Além disso, tendo experimentado a dificuldade de arrecadar

---

<sup>77</sup> Doenças sexualmente transmissíveis e drogas.

recursos junto ao setor privado<sup>78</sup>, o coordenador aponta que esta prática ainda não é comum entre o empresariado local.

A tendência de diminuição dos recursos estatais para a educação básica pública e para as demais áreas sociais<sup>79</sup>, é um fato perceptível pelos trabalhadores das escolas estaduais. No capítulo II afirmamos que as reformas educacionais e as recomendações emanadas pelos Organismos Internacionais para as escolas básicas constituem parte de um projeto de mudança cultural no continente, redefinindo a relação entre Estado e sociedade civil, nos moldes que conhecemos como *terceiro setor* ou *público não-estatal* (MONTAÑO, 2002). A redução do orçamento para a educação e para as demais políticas sociais é analisada pelo coordenador como o avanço do neoliberalismo no Brasil.

Isso é o neoliberalismo, que quer que o Estado seja cada vez menor. Só que tem o seguinte, a miséria tá cada vez maior. O Estado tem cada vez menos capacidade de tratar dos seus próprios filhos. O Brasil tá como um pai rico que põe o dinheiro na poupança e deixa os filhos passar fome. Isso é uma injustiça terrível, que está se devendo para essa nação é a distribuição de renda. Quem produz a riqueza não tá participando do desfrute dela. O Lula sabe disso. Aliás, todos os governantes sabem disso. E com a educação não é diferente. Cada vez tá querendo dar menos para a educação.

A educação sendo encarada como gasto e não como investimento parece acompanhar a condução das políticas educacionais brasileiras. Os apelos ao voluntariado e ao setor privado não são garantias do provimento de uma educação pública de qualidade para os filhos dos trabalhadores e para os excluídos. As promessas de mudança anunciadas tanto por Luís Henrique da Silveira (PMDB) quanto por Luís Inácio Lula da Silva (PT) durante a campanha, coligados neste estado da federação, sobre maior respeito e melhor tratamento para a educação não passaram de retórica eleitoral. Mesmo sentindo-se responsáveis pela condução do trabalho na unidade escolar, os trabalhadores que lá atuam demonstraram reconhecer que tanto o governo do estado de Santa Catarina quanto o governo federal possuem poder muito maior de decisão em se tratando dos rumos da educação básica pública no país, identificando-os como os principais responsáveis pela situação degradada das escolas.

Ao ser questionado sobre as parcerias na educação, o coordenador que já foi diretor afirma que “se as parcerias forem em benefício da escola, sim, concordo. Mas se as parcerias forem para desobrigar o Estado da educação, não concordo” (sic). Questionado se na época em que foi diretor (anos 1980) o governo recomendava as parcerias, o coordenador relata que

---

<sup>78</sup> Em sua entrevista, o coordenador afirmou ser muito difícil conseguir ajuda do empresariado local.

<sup>79</sup> Cf. Davies (2002).

esta prática não era incentivada. A parceria que ele procurou fazer foi com a comunidade. Indaguei se era uma parceria política, e ele me respondeu:

Sim, política, extremamente política. Então tem que buscar onde é de direito da escola. Porque quem tem que manter a escola é o governo. *Eles podem achar que essa nossa mentalidade é retrógrada*, mas é uma escola pública [risos], não é pública? Não é privada, é pública! Tem que ser mantida com o dinheiro de quem? Público. Se vier parceria, muito bem. Eu gostaria que o Angeloni<sup>80</sup> dissesse ‘vou trazer um DVD para vocês para o ensino ser melhor.’ Eu fico feliz. Agora, eu fico muito triste quando alguém diz ‘tem uns livros velhos em casa que eu não uso mais, quer dar para a escola?’ Aceitamos, porque não temos livros novos.

É interessante observar como o avanço da ideologia neoliberal transformou a defesa do público em uma prática retrógrada. Os defensores do neoliberalismo esforçaram-se em difundir esta idéia para justificar as privatizações nos vários setores do Estado, lançando mão da idéia de que o que é público não é eficiente. Além disso, o coordenador toca em uma situação muito comum para as escolas: as doações.

A carência visível das escolas, tanto de material como de pessoas, e o descaso governamental de fato sensibilizam a sociedade civil, mais no sentido de pena do que de repulsa. Auxiliados por uma poderosa mídia que se apresenta sobre o assunto, o voluntariado tem sido associado à noção de cidadania<sup>81</sup>, despertando assim um sentimento de responsabilidade da sociedade civil para com a educação e com as demais questões sociais. O exemplo mais claro da associação que se tem feito de voluntariado na educação com bondade, solidariedade e amor ao próximo são as campanhas “Amigos da Escola” e “Criança Esperança”, ambas da Rede Globo. Estas campanhas, assim como as pressões lançadas para a direção das escolas públicas sobre as parcerias público-privadas e utilização do trabalho voluntário, são um elemento que denota a forte presença da ideologia neoliberal nas reformas educacionais brasileiras, além de constituir-se como uma perversa artimanha para a construção de um consenso e desobrigar o Estado do provimento da educação.

Assim, aproveitando-se da solidariedade das pessoas, o Estado afasta-se da sua responsabilidade de assistência social, e as pessoas que convivem ou trabalham em meio a uma realidade muito pobre, muitas vezes não conseguem lidar passivamente com esta situação. Relatando um caso comum nas escolas que atendem às comunidades mais pobres, um dos diretores ilustra com seu depoimento esta situação.

---

<sup>80</sup> Uma das maiores redes de supermercados da Grande Florianópolis. Esta rede possui sua maior loja na entrada de Florianópolis, na divisa com o município de São José, próxima da escola. Alguns dos alunos desta escola ou seus pais trabalham neste supermercado.

<sup>81</sup> Ver capítulo II.

A grande empreitada é à tarde. Nós trabalhamos com crianças de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª que vem aqui da nossa região, que é uma região de favela. E essas crianças, muitas vezes, elas não tem base familiar nenhuma. Então, a gente tem que dar um pouquinho de base, de dizer isso pode, isso não pode, de educação até mesmo. Tem um trabalho de distribuição de roupas aqui, alimentos, eles fazem isso [os professores]. Essa semana aí teve uma mãe de aluno que entrou aqui 'não tenho nada!'. Então a gente fez uma arrecadação para dar alimento para a mulher. Roupas, alimento, tem isso também aqui. Então a gente trabalha diretamente com a base. E a nossa base é mal assistida e isso sobra para a escola por que nós temos problemas sérios de educação, de droga, de roubo, sexo, uma empreitada significativa.

A perversidade como consequência do descaso do governo em relação à assistência das comunidades mais pobres é ainda maior em se tratando de que a ajuda para esta comunidade está vindo de pessoas que não possuem um poder aquisitivo elevado. Obviamente, a situação financeira dos professores não é tão precária quanto a da maioria das famílias da comunidade do Monte Cristo, mas mesmo assim não é uma situação satisfatória. O quanto pesa no orçamento destes professores doar comida ou arrecadar roupas para os alunos e para as suas famílias?

Este pode ser um exemplo de como está ocorrendo a paulatina desobrigação do Estado com a educação e com as demais políticas sociais. Neste contexto, é interessante lembrarmos que as recomendações pela participação da comunidade nas escolas públicas aparece como um importante elemento nos textos de política educacional, tanto internacionais como nacionais.

Ainda discutindo os aspectos relativos à desobrigação do Estado em relação à educação, cumpre lembrarmos a fala de um dos diretores, quando afirma que o trabalho voluntário nas escolas é esporádico, insuficiente e pouco profissional. A equipe da direção e os professores não podem cobrar a presença das pessoas, que envolvidas de boa vontade, realizam as atividades nas horas vagas. Mais do que isso, o apelo ao trabalho voluntário transparece com uma noção de *desprofissionalização da educação*, pois qualquer pessoa que tenha boa vontade pode ajudar na escola, mesmo não sendo profissional da área. Em um contexto de retórica da profissionalização docente, da necessidade de atualização dos professores, a recomendação e a utilização do trabalho voluntário nas escolas públicas é uma das muitas contradições que podemos identificar no contexto da reforma educacional no Brasil.

Portanto, analisando os dados recolhidos no estudo de caso e a partir da fala dos diretores e da observação do cotidiano escolar, é possível que argumentemos que as escolas estaduais de educação básica de Santa Catarina não são autônomas no que diz respeito à

gestão financeira. Muito ao contrário, a centralização das verbas e a não liberação de acordo com as necessidades das unidades é um indicador do protagonismo do governo nas decisões financeiras das escolas estaduais e mais, pensando em um contexto de poucos recursos, aponta para a política de economização que hoje perdura no contexto educacional brasileiro.

#### **4.2.2. Gestão dos trabalhadores docentes**

A noção de autonomia que perpassa os textos oficiais e chega às escolas básicas públicas também parece desnudar-se quando pensamos nos trabalhadores docentes. Na primeira parte deste capítulo procurei reunir elementos que pudessem comprovar a intensificação do trabalho dos professores, fato este que contribui para desintelectualizar a atividade, torná-la mais rotineira, desinteressante, além de dificultar que os professores possam dar conta daquilo que foi identificado por Oliveira (2003) como alargamento das funções docentes, fazendo baixar cada vez mais a sua auto-estima. Os professores da rede estadual catarinense de escolas básicas tornaram-se mais tarefeiros do que profissionais, estão vendo os seus salários serem cada vez mais achatados, seus direitos coletivos ameaçados e sua profissão cada vez mais precarizada. O governo de Santa Catarina tem atribuído carga horária máxima para os professores efetivos, numa tentativa de diminuir a contratação de ACT's (mesmo que estes sejam em número significativo nas escolas básicas públicas), assim podendo destinar este dinheiro público para outros fins.

Assim, através do *Sistema Série*, o governo do estado controla o trabalho docente em cada unidade escolar de sua rede, dificultando para as escolas poderem agir com alguma flexibilidade para driblar o que está posto. As escolas, portanto, não têm condições de decidir sobre a carga horária dos seus professores, o que dificulta na elaboração e na condução de projetos extra-classe, na implementação de aulas de reforço ou de recuperação paralela em turno oposto, na melhor distribuição das aulas para que os professores possam preparar melhor os seus programas. Este controle cerrado por parte do estado sobre os trabalhadores docentes impede que as escolas liberem seus professores para cursos de atualização, haja vista que não existem professores substitutos.

A direção das escolas não são plenamente autônomas na escolha de seus professores temporários<sup>82</sup>, pois no início do ano a escolha das vagas pelos professores é feita sob a condução da GEREI. Porém, apesar de denotar uma pseudo transparência no processo seletivo (pois a ordem classificatória obedece requisitos não muito claros e, as vezes, incorretos<sup>83</sup>), esta prática tem um lado muito ruim. A cada início de ano, uma espécie de “jogo de dança das cadeiras” ocorre nas escolas da rede estadual. Nada garante que o professor, mesmo habilitado, que atuou em uma escola vá permanecer nela no ano seguinte e assim dar continuidade no seu trabalho. Os professores temporários, normalmente, trocam de escola todos os anos, o que prejudica muito a condução do trabalho pedagógico. Além disso, muitos professores ficam de fora no primeiro processo seletivo<sup>84</sup>.

Os contratos dos professores temporários não podem ser maiores do que o número de aulas que estes vão ministrar. A escola não pode contratá-los com horas a mais para a preparação e aulas nem para a condução de projetos e atendimento a alunos com dificuldades. O controle do número de aulas que os professores vão ministrar, tanto efetivos quanto temporários, é feito pelo *Sistema Série*.

Poderíamos enumerar uma série de outras dificuldades causadas pelo enxugamento de pessoal e pela intensificação do trabalho docente nas escolas básicas públicas de Santa Catarina. Os argumentos aqui reunidos procuram comprovar que as escolas básicas públicas não são autônomas no que diz respeito à gestão dos trabalhadores docentes, tendo o governo do estado o controle central. Os dois aspectos de gestão até aqui apresentados (gestão financeira e dos trabalhadores docentes) parecem estar desta forma amarrados ao controle estatal por tratarem-se de questões da gestão do sistema educacional que demandam dinheiro público. Nestes dois pontos resumem-se os esforços de economia do Estado com o provimento da educação.

---

<sup>82</sup> Embora tenhamos notícias de muitas escolas que não mandam as vagas disponíveis para a escolha pública que ocorre dias antes do início do ano letivo, pois guardam para pessoas conhecidas da direção.

<sup>83</sup> Como exemplo, na escolha de vagas para o ano letivo de 2004, da qual participei, houve casos de professores com licenciatura curta melhor classificados do que professores com licenciatura plena. Professores aposentados pela rede estadual figuram no topo da lista, devido ao seu maior tempo de serviço, entre outros problemas.

<sup>84</sup> Passado o dia das escolhas de vagas, os professores que não conseguiram nenhuma escola passam a dirigir-se às escolas, pois no caso de desistências ou de não preenchimento de vagas, os diretores ficam livres para contratar os professores.

### 4.2.3. A gestão do currículo

O currículo do ensino médio no Brasil tem como principais aportes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2000). Em Santa Catarina, a Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 2005), juntamente com o documento de Diretrizes (SANTA CATARINA, 2001) oferecem subsídios sobre a prática em sala de aula nas escolas estaduais catarinenses.

Como já vimos no primeiro capítulo, as propostas curriculares emanadas dos órgãos oficiais são muito amplas, desta forma englobando (ou podendo englobar) uma infinidade de propostas pedagógicas, tanto nos programas das disciplinas específicas quanto na amarração dos trabalhos entre as áreas do conhecimento. As sugestões de trabalho, por exemplo, no caso do documento de diretrizes do estado de Santa Catarina, são mais pela discussão e apreensão de conceitos (tanto que o programa é apresentado através de mapas conceituais) do que pela prescrição de conteúdos propriamente ditos<sup>85</sup>. Neste caso, a escola tem autonomia para organizar sua proposta pedagógica, sem ser efetivamente controlada pela Secretaria da Educação. Como relatado pelo diretor geral, não há cobranças da Secretaria sobre este aspecto, a não ser alguma vez ou outra. Poderíamos optar por argumentar pela conferência de autonomia pedagógica da escola a partir da reforma do ensino médio, tendo em vista a amplitude das propostas pedagógicas e o leque de possibilidades que elas oferecem. Mas não. Acredito que seja mais interessante argumentarmos mais pela linha do descaso que hoje têm os aspectos de ensino e currículo para o sistema educacional gerenciado pelo governo de Santa Catarina. De nada serve a autonomia pedagógica conferida às escolas, e como bem argumenta Martins (2002), isto não é nenhuma novidade no cotidiano das escolas públicas, se não vier acompanhada de condições infra-estruturais, financiamento público e profissionais qualificados e com boas condições de trabalho.

Por mais que seja permitido às escolas organizarem e decidirem sobre a sua linha pedagógica, isto de fato parece não ocorrer, tendo em vista algumas causas consideradas fundamentais: (a) a elaboração de uma proposta pedagógica alinhada com uma formação

---

<sup>85</sup> Sobre este aspecto da gestão do ensino médio, seria interessante dispormos de um estudo sobre a amarração entre as propostas pedagógicas emanadas dos órgãos oficiais (internacionais e nacionais) e o controle de “qualidade”, feito na ponta do processo, como ENEM e SAEB.

ampla, contextualizada e cidadã (BRASIL/MEC, 2000) requer tempo para estudo, leituras e discussão, impensável tendo em vista a situação em que se encontram a maioria das escolas básicas públicas. Além da rede estadual de Santa Catarina não favorecer a formação continuada de seu quadro, a formação inicial dos professores perde em qualidade com os cursos aligeirados e de final de semana<sup>86</sup>; (b) as escolas precisariam contar com uma equipe docente atualizada sobre os assuntos tanto pedagógicos quanto de conjuntura, o que não ocorre, pois o sistema estadual de ensino não facilita as atualizações nem a formação continuada do seu quadro. Ao contrário, a intensificação do trabalho docente e o baixo nível dos salários pagos aos professores impossibilita a atualização, a compra de livros e dificulta a busca pela informação. Será que os professores da rede estadual catarinense ganham o suficiente para comprar livros, assinar um jornal respeitado, ter acesso a canais de televisão de melhor qualidade, comprar e manter atualizado um computador, conectá-lo à rede mundial de computadores? Mesmo se tivessem condições disto, teriam tempo para desfrutar destas necessidades? (c): a organização do trabalho escolar<sup>87</sup> não favorece a construção coletiva de uma linha pedagógica para a escola, principalmente se pensarmos na discussão da primeira parte deste capítulo, tanto do ponto de vista da composição do quadro e da falta de profissionais quanto das condições de trabalho dentro das escolas básicas públicas.

Diante deste quadro, as propostas pedagógicas emanadas pelos governos e algumas de suas possíveis traduções (as que constam nos livros didáticos) aparecem como um imperativo, fazendo cair por terra qualquer possibilidade de autonomia pedagógica. Ou seja, por mais que a proposta seja ampla, as condições de trabalho nas escolas básicas públicas fazem com que esta proposta torne-se via de mão única, uma vez que os professores, em virtude da intensificação do seu trabalho, utilizam os didáticos como instrumento-guia de trabalho. Além disso, se os PCN's são amplos na sua composição e nas suas propostas, o ENEM aparece como um homogeneizador da aprendizagem dos alunos, desempenhando a sua função de “controle de qualidade”.

---

<sup>86</sup> Seria um tema interessante de pesquisa investigar a forma e conteúdo dos cursos oferecidos desta forma e a avaliação e motivação dos alunos para realizá-los.

<sup>87</sup> Oliveira (2002) define organização do trabalho escolar como um conceito econômico, que denota a divisão do trabalho dentro da unidade escolar, com vistas a atingir os objetivos da escola e do sistema.

## Considerações finais

Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (Paulo Freire)

A reforma do ensino médio consolida e aprofunda a manutenção da dualidade do sistema de ensino muito mais pela forma como está sendo conduzida do que pelas mudanças que anunciam os textos de política. Esta condução dos governos para a reforma do ensino médio, quiçá para toda a educação básica, é reveladora de interessantes aspectos sobre a gestão das escolas e dos sistemas de ensino, possibilitando assim que possamos articular entre si os elementos que foram discutidos ao longo desta dissertação, a partir de um entendimento amplo da reforma do ensino médio e da atenção que esta vem recebendo dos órgãos governamentais.

### **a) A reforma do ensino médio e o aprofundamento da dualidade do sistema educacional**

Os elementos acima descritos, somados ao processo de precarização do trabalho docente e ao recuo dos investimentos públicos em educação básica, parecem ser características intrínsecas ao “novo ensino médio”, popularizado não no sentido de democratização do acesso e permanência, mas sim na constituição de uma proposta de ensino para as camadas populares.

Assim, a manutenção da dualidade do sistema de ensino, agora com a evidência maior deslocada para o final do ensino médio, é o elemento que comprova a submissão dos sistemas públicos de ensino aos ditames do capitalismo. De fato, a precarização das escolas públicas de educação básica (em todas as etapas) é reveladora da intenção do Estado em economizar com educação, assim destinando um ensino precarizado para aqueles que necessitam contar com estas instituições para garantirem a sua escolarização. Adicionalmente, a destinação deste ensino precarizado é operacional ao mercado de trabalho, em se tratando de um contexto de

precarização de muitas funções no mundo do trabalho e acentuado desemprego estrutural. Das pessoas atendidas pelas escolas básicas públicas, boa parte, não ocupará funções no setor produtivo formal senão aquelas de pouco prestígio.

A expansão das matrículas na educação básica, em parte pressionada pelos movimentos sociais e em parte pelos apelos do setor produtivo, não veio acompanhada de satisfatório investimento público, denotando o desinteresse governamental em oferecer uma educação básica de qualidade para o conjunto da população deste país. Desta forma, como consequência da expansão apenas quantitativa do ensino fundamental, a expansão do ensino médio vem se efetivando nos mesmos moldes. Parcelas da população antes excluídas deste nível de ensino passam a cursá-lo e este é o principal fator que justifica as mudanças na concepção de ensino e currículo e na organização da educação média no país. Este, inclusive, é um argumento muito utilizado pelo MEC. As chamadas pela contextualização dos conteúdos com as realidades do mundo do trabalho e pelo abandono dos conhecimentos “enciclopédicos” são reveladoras da intenção do Estado em caracterizar o ensino médio propedêutico oferecido como um ensino “para pobres”. Apesar de o MEC aparentemente condenar os processos seletivos das universidades, estas instituições continuam cobrando os conhecimentos acadêmicos e não sinalizam nenhuma mudança significativa nas suas formas de ingresso. Assim, o ensino destinado às elites continua baseando-se na apreensão destes conhecimentos, tendo como norte os vestibulares das universidades, principalmente das gratuitas.

Embora tanto as escolas públicas de educação básica quanto as privadas possuam amparo legal para construírem as suas propostas pedagógicas, estando autorizadas a direcionarem o seu ensino para o vestibular ou não, nas escolas públicas de ensino médio encontramos consideráveis entraves para a efetivação de um projeto educacional construído no coletivo, dificultando o acesso de seus egressos às universidades gratuitas.

## **b) Quem, de fato, faz a gestão das escolas?**

A estreita relação entre os elementos que foram coletados no estudo de caso e o contexto da política educacional brasileira para o ensino médio parecem nos conduzir para uma interpretação distinta, quiçá oposta, da que é sugerida nos discursos governamentais e

nas recomendações dos Organismos Internacionais sobre a gestão da escola. A democratização da gestão e a autonomia das escolas, tais como anunciadas nos textos de política não se efetivam na prática diária das escolas básicas públicas, tendo em vista os aspectos que foram analisados nesta pesquisa. Adicionalmente, o entendimento de *gestão escolar* e de *gestão do sistema escolar* demonstram um limite muito tênue, imperceptível talvez, a partir das considerações feitas após a análise dos dados recolhidos.

Os ditames e as amarrações que são planejadas no âmbito do Estado (considerando todas as suas instâncias decisórias) apresentam-se fortemente presentes no cotidiano das escolas básicas públicas, tanto do ponto de vista dos empecilhos que diariamente se põe nestes estabelecimentos quanto das exigências e cobranças por parte dos governos. Assim, o tempo gasto pelos trabalhadores docentes e pelos diretores das escolas na administração das exigências e das dificuldades causadas pelos governos é esmagadoramente maior do que o tempo que as equipes destinam à implementação de *qualquer* projeto educacional, autônomo e democraticamente desenvolvido. Talvez seria mais adequado argumentarmos pela impossibilidade (ou pela extrema dificuldade) da implementação de projetos educacionais desta natureza.

As constantes diminuições dos investimentos nas políticas sociais têm conduzido ao agravamento da pobreza, o que se reflete diretamente no campo da educação. O descaso demonstrado pelo Estado no trato com as questões sociais pressiona ainda mais as unidades escolares brasileiras que atendem às classes mais baixas da sociedade. Muitos, como já afirmado por Oliveira (2003, p. 17), têm nas escolas básicas públicas o único contato direto com o Estado. Portanto, a degradação das escolas é sentida diretamente por estas pessoas, porém a pressão e a função social que a escola pública têm numa sociedade mal-assistida como a brasileira não muda. Inclusive, a situação de extrema desigualdade social como a que vivemos no Brasil acaba por alargar o que a população espera das escolas básicas públicas, embora esta tenha sido construída e esteja sendo reformada para não cumprir com as suas funções sociais (PATTO, 1993, FRIGOTTO, 1989). Ao mesmo tempo, a ansiedade dos menos favorecidos e as expectativas de melhora de vida parecem estar depositadas, boa parte, nas escolas públicas.

Pensando nas reformas do Estado como sendo uma estratégia de mudança de uma cultura paternalista e clientelista para uma cultura liberal, o que talvez esperassem os formuladores destas reformas seria que as escolas, dotadas de maior “autonomia”,

esforçassem-se na busca de recursos não-estatais e assim podendo realizar a sua autogestão. De fato, isto não se cumpre. O que temos assistido no cotidiano das escolas básicas públicas é a concentração das poucas verbas e a decisão sobre sua utilização nas mãos do Estado, assim como o controle sistemático e altamente eficaz sobre os demais gastos do sistema educacional, principalmente contratação, pagamento de pessoal e número de alunos (quanto menos alunos, menos dinheiro remetido!). Assim, o Estado utiliza-se de todas as artimanhas para destinar o mínimo possível de dinheiro para as escolas, sendo que no caso das de ensino médio a situação é muito mais grave. As pressões sobre os professores para a promoção escolar dos alunos e o incentivo “mascarado” à evasão que se verifica pela falta de políticas para de fato manter os alunos nas escolas<sup>88</sup> também são exemplos das políticas de economia presentes no contexto da educação básica pública neste país.

Considerando estes argumentos, podemos entender que *a gestão das escolas básicas públicas brasileiras é feita por agentes que estão fora da equipe da escola*, não pelos trabalhadores que lá atuam, nem mesmo por aqueles diretores que politicamente são indicados (ou têm seus nomes sancionados pelos chefes do executivo). *A gestão da escola está sendo feita pelo Estado e por suas instâncias formuladoras e decisórias*. Por isso é que acima indicamos o limite tênue entre a gestão do sistema escolar e a gestão escolar. As funções que competem à equipe diretiva das escolas básicas públicas são voltadas para a implementação de políticas de sistema, quase nada sobrando para qualquer projeto educacional localizado. O que temos percebido nas escolas de ensino médio pelo país, ao contrário da autonomia, é a padronização das políticas, principalmente daquelas que requerem diretamente a utilização de dinheiro público. Às equipes diretivas das escolas competem, portanto, funções instrumentais. Assim, elas podem ser descritas como funcionais à gestão do sistema operada pelo Estado, antagônicas ao conceito de autonomia.

A idéia que procuro sustentar parece robustecer-se se pensarmos em outros argumentos já defendidos neste texto. Embora as escolas gozem de relativa autonomia pedagógica pela falta de controle direto dos órgãos centrais, a intensificação do trabalho docente e a inexistência de políticas satisfatórias de formação continuada, assim como a existência de um considerável número de cursos de formação inicial de baixa qualidade são condicionantes que dificultam a construção de propostas coletivas, tal como sugerem as recomendações da política educacional. A falta de condições para a construção coletiva de propostas

---

<sup>88</sup> Como já relatado, tanto no caso quanto no contexto catarinense e brasileiro, os números de abandono escolar são consideravelmente altos, maiores do que os números de reprovação.

pedagógicas e para um amarração diferenciada do trabalho que é feito nas escolas favorece a assimilação das interpretações que os órgãos do Estado fazem dos documentos norteadores do currículo do ensino médio, tal como já argumentado em outro momento do texto. Indiretamente, a gestão do currículo também está sendo feita pelo Estado, uma vez que a padronização dos conteúdos ocorre via PCN's, livros didáticos, ENEM e SAEB, todos estes intimamente relacionados. Contudo, se pensarmos que o controle sobre o trabalho feito nas salas de aula é mínimo, podemos apontar pelo desinteresse do Estado sobre este aspecto. Mesmo sabendo que existem os mecanismos de avaliação que já nos oferecem um quadro (ruim) da educação básica em todo o país, nenhuma política foi sequer anunciada para reverter este quadro. Sendo, portanto, os aspectos pedagógicos secundários no contexto da reforma, podemos afirmar pela centralidade do controle financeiro, empreendido pela gestão estatal da educação.

**c) Algumas reflexões sobre a gestão estatal: é este o modelo de gestão do ensino idealizado nas reformas educacionais?**

Os apelos pela gestão democrática do ensino por parte dos movimentos contestadores foram resignificados pelos governos, assim perdendo as suas principais características. Sua utilização retórica figura como um dos pontos que buscam o alcance do consenso reformista, mas os empecilhos que impedem a sua efetivação se apresentam em um número significativo. Todos os impedimentos encontrados no cotidiano das escolas para a realização de um trabalho democrático ligam-se com a gestão financeira do ensino, sendo este o aspecto central da gestão estatal. Sendo assim, é possível acreditarmos que este modelo de gestão se justifica pela necessidade do controle financeiro, em um contexto de reordenamento da máquina estatal e diminuição dos recursos para as áreas sociais. Porém, o modelo de gestão idealizado nas reformas educacionais não foi alcançado em sua plenitude, haja vista alguns aspectos.

No que tange aos aspectos curriculares da reforma do ensino médio, talvez possamos afirmar por um controle mascarado, uma vez que não há cobranças por parte dos órgãos centrais sobre o trabalho pedagógico realizado pelas escolas. Porém, apesar de essa pressão não ter sido relatada e nem mesmo observada no estudo de caso, afirmar pelo descaso

governamental pode parecer uma escolha não muito clara se não fizermos algumas explicações.

Em primeiro, é necessário que reconheçamos que a falta de controle direto do Estado por estas questões do cotidiano escolar não deve ser encarada como a prova da inexistência de um projeto pedagógico. A escola, em outros momentos da História recente de nosso país, foi algumas vezes utilizada como um dos pilares da construção de projetos de nação e de sociedade. No contexto atual, a forte presença dos Organismos Internacionais na elaboração e na condução das políticas educacionais brasileiras e a natureza de suas recomendações apontam para a construção de um novo tipo de cidadão, mais pacífico, solidário, voluntário, parceiro, co-gestor, responsável, pró-ativo, liberal. A concretização deste projeto pode estar se dando muito mais fora da sala de aula convencional do que dentro dela. As novas tecnologias, a mídia e os discursos sobre a escola e a gestão democrática estão sendo utilizados para estimular o voluntariado e as parcerias público-privado. Neste momento, a construção deste consenso parece ser muito mais importante, e este só pode se concretizar através dos meios de comunicação, pois necessita sair dos muros das escolas, necessita tocar a sociedade. Talvez este possa ser um dos objetivos pedagógicos da reforma, muito mais do que a formação de um cidadão trabalhador, que seja capaz de aprender a aprender, que saiba contextualizar o seu aprendizado e relacioná-lo com os acontecimentos do seu cotidiano, tal como indica o discurso do MEC. Dito de outra forma, a insistência e a magnitude dos projetos que visam a divulgação do trabalho voluntário nas escolas e, mais atuais, os discursos de importantes empresários “socialmente responsáveis”<sup>89</sup> incentivando outras empresas a fazerem caridade com a educação são indicadores do protagonismo destas idéias no que diz respeito à pretendida mudança cultural a que me referi no II Capítulo deste trabalho.

Em segundo, seria interessante pensarmos que as idéias e as recomendações que constam nas DCNEM foram feitas para não ocorrer. Ou melhor, o apelo a esta forma de trabalhar nas escolas, a amplitude das propostas que figuram nestas diretrizes e as dificuldades para a sua realização parecem ser elementos componentes da mesma estrutura. A falta de recursos materiais e a intensificação do trabalho docente são condicionantes que talvez efetivem o projeto curricular oficial, qual seja, precarizar a formação das massas com o objetivo de garantir os privilégios das classes dominantes. Além disso, desacreditar a

---

<sup>89</sup> Como exemplo, no final do ano de 2005, figuravam na mídia comerciais incentivando a responsabilidade social das empresas com a educação. Personalidades importantes do grupo Gerdal e da Fundação Maurício Sirotski Sobrinho (muito poderoso no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, afiliada da Rede Globo) protagonizavam os comerciais.

educação pública gerida pelo Estado e transferi-la gradativamente para as comunidades, em um sentido oposto ao qual reclamavam os movimentos sociais.

Um argumento que justifica esta idéia pode ser o fato de que os governos incentivam a entrada de dinheiro privado na educação através de projetos de ONG's, fundações empresariais e das campanhas televisivas, mas estes recursos não são aplicados na formação e na capacitação dos professores e seus impactos nas escolas não parecem ser significativos para mudar o quadro ruim que demonstram as avaliações nacionais da educação básica. Davies (2002), já afirmava que a expansão do ensino médio ocorreria nos mesmos moldes como ocorreu a expansão do ensino fundamental, se não houvesse uma política clara de financiamento público. Ou seja, a expansão da educação básica no Brasil está ocorrendo em detrimento da qualidade do que é ensinado, podendo sinalizar que a reforma do ensino iniciada nos anos de 1990 veio mais com o objetivo de favorecer a desobrigação do Estado com a educação do que de melhorar o ensino.

Talvez um possível cenário para a gestão das escolas de ensino médio possa ser a da gradativa transferência da gestão estatal para a comunidade, não do ponto de vista de democratizar a gestão, mas com o intuito de localizar a responsabilidade, de acordo com a idéia liberal de gestão das questões sociais. Alguns indicadores já podem ser considerados para justificar esta idéia. Como exemplo, projetos que não são exclusivos da rede estadual catarinense<sup>90</sup>, tais como a escola aberta nos finais de semana e em tempo integral. Mais no primeiro caso do que no segundo, a comunidade está sendo chamada a responder pelo prédio e por sua conservação, além dos mutirões que seguidamente ocorrem nas escolas básicas públicas.

Apesar de termos identificado que a gestão da escola ainda está nas mãos do Estado, a responsabilidade pelos resultados da educação é imputada às escolas e este parece ser um ponto muito importante a considerarmos para este possível cenário. A gestão estatal da escola tem justificativa de se perpetuar enquanto tratar-se de dinheiro público, no contexto da política de economia dos gastos sociais.

A gradativa transferência da gestão do Estado para as comunidades pode estar se dando nos seguintes aspectos: (a) financeiro, desde que a escola seja mantida com a predominância do dinheiro privado. Assim, as escolas competem pelos recursos e o "cliente" poderia optar

---

<sup>90</sup> Sabemos que esta política está sendo posta em prática também no Rio Grande do Sul e em São Paulo. Se existe em outras redes, não sabemos responder.

pela escola que o atenderia; (b) de pessoal, se pensarmos que a carreira docente está em processo de desmonte, assim como outras tantas, talvez isto leve a uma desvinculação dos professores do quadro dos servidores públicos, levando-se em conta também o acentuado número de contratados temporários que existem nas redes estatais de ensino. Cabe ressaltar que até o início da gestão do Governador Luís Henrique da Silveira (PMDB), a contratação de temporários era descentralizada em Santa Catarina. As escolas davam conta do processo seletivo (um edital para todo o estado, mas a operacionalização era das escolas) e da contratação dos temporários, obviamente subordinados às antigas CRE's (Coordenadorias Regionais de Educação). Neste ponto, o governo de Luís Henrique da Silveira caminhou na contramão das políticas recomendadas pelos Organismos Internacionais; (c) na introdução de currículos flexíveis, pois mesmo com as adversidades, as escolas têm amparo legal para organizar os seus projetos. Se a escola tiver condições de organizar o seu, se o contexto financeiro por ventura ficar diferente, melhor. Se não, o MEC tem um pronto para servir de modelo, difundido através dos materiais didáticos.

Obviamente, estas considerações não dão conta de explicar todos os motivos da reforma do ensino médio, muito pelo contrário. Esperamos que a análise aqui desenvolvida possa contribuir com idéias para serem debatidas, consideradas, negadas ou superadas pelas pesquisas em educação. Em síntese, o ensino médio no Brasil, assim como todo o campo da educação, está passando por um longo processo de redefinição, desde seus aspectos gerenciais como os da concepção de ensino, da função da escolas para o setor produtivo e para a sociedade, da construção de um projeto de nação. A diminuição do investimento estatal e a precarização do trabalho docente são elementos que, em conjunto, anunciam que dias piores virão. Portanto, espera-se que as pesquisas sobre o tema, além de analisar, estimulem a proposição de alternativas de resistência e de construção de um projeto educacional alternativo, que possa ajudar na transformação da realidade brasileira, que é de extrema desigualdade e de desrespeito por aqueles que fazem deste país a 15ª economia mundial, dono da 31ª maior renda per capita do planeta, ao mesmo tempo em que em que nos colocam na 109ª posição pelo Índice de Exclusão Social.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Foram pesquisados 175 países e, diferente do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que reúne indicadores de renda per capita, saúde e educação formal, o IES identificou variáveis como a desigualdade de renda, o desemprego aberto, a presença da população infantil e a violência. Fonte: POCHMANN (2004).

## Referências

- BRASIL, Maria Auxiliadora de Queiroz. *Precarização do Trabalho no Setor Educacional: uma análise sobre a contratação temporária de professores*. Manaus: UFAM, 2005. Dissertação de Mestrado.
- BRASIL, CNE. Decreto 2208, de 17/04/1997. In: SAVIANI, D. Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- BRASIL, MEC. *As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro*. Brasília, 1999.
- BRASIL, MEC. *O novo ensino médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras*. Brasília, 2000.
- BRASIL, MEC. *Revista do Ensino Médio*. Nº 4, ano II, 2004.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000. disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 20/12/2005.
- BUENO, Maria S.S. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar et alli. *O Ensino médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Editora Plano, 2002, pp.179-200.
- CASTRO, C.M. e outros. *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington: 2000, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Disponível em [www.bid.org.br](http://www.bid.org.br), acesso em 15/03/2005.
- CASTRO, Nádia, DEDDECA, Cláudio. Flexibilização e precarização: Tempos Mais Duros. In: CASTRO, N., DEDDECA, C. (orgs.). *A Ocupação na América Latina*. São Paulo: Alast, 1998.
- CEPAL e UNESCO. *Invertir mejor para invertir más: financiamto y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL e UNESCO, 2005.
- CODO, W. . *Educação Carinho e Trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 432 p.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Texto apresentado na 20ª reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1997.
- DAVIES, Nicholas. Financiamento do ensino médio estatal: obstáculos estruturais e conjunturais. In: ZIBAS, Dagmar et alli. *O Ensino médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Editora Plano, 2002, pp. 135-156.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. 3. ed. – São Paulo, SP: Editora Ática, 1992.

ENGUIITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

FONSECA, Marília. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS, Dagmar et alli. *O Ensino médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Editora Plano, 2002, pp. 135-156.

FRIGOTTO, G. (Org.) . *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 188 p.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989, 3. ed.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo . *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 145 p.

GOMES, A. M. C. . A política brasileira em busca da modernidade : na fronteira entre o público e o privado. In: Fernando Novaes; L. Schwacz;. (Org.). *História da Vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, v. 4, p. 489-558.

IANNI, Octávio. O Mundo do Trabalho. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: v.8 n.1, p 2-32, jan/mar 1994.

INEP. *Sinopse estatística da Educação Básica: censo escolar 2003*. Brasília: O Instituto, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Márcia de Paula. Novas formas de gestão da mão de obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: Papirus, ano XIV, n. 45, p.190-210, agosto 1993.

MACEDO, B. e KATZKOWICZ, R. *Educación Secundaria. Balance y prospectiva*. Santiago: UNESCO- OREALC, 2001. disponível em [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl), acesso em 15/03/2005.

MACEDO, B. e KATZKOWICZ, R. *En búsqueda de equidad en la educación secundaria*. Santiago: UNESCO- OREALC, 2002 [?] disponível em [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl), acesso em 15/03/2005.

MARTINS, Ângela M. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, Dalila e ROSAR, Maria (org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARTINS, José de Souza. "Clientelismo e corrupção no Brasil contemporâneo" in: *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. *Corações Informados e Cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro*. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 15/03/2005, s/d.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social - Crítica ao padrão emergente de intervenção* - São Paulo: Cortez Editora, 2002.

O'DONNELL, G. Estado, democratização e alguns problemas conceituais. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 36, p. 127, jul. 1993

OEA. *Gestión y certificación escolar para la formación y acreditación de competencias laborales en el segundo ciclo de la educación secundaria*. Washington: 2003. disponível em [www.oea.org](http://www.oea.org), acesso em 15/03/2005.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila A. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar et alli. *O Ensino médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Editora Plano, 2002

OLIVEIRA, Ramon. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. In: *Trabalho e Crítica: anuário do GT trabalho e educação / Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED: Cidade Futura, n. 3, 2002.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia*. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1993.

POCHMANN, Márcio et alli. *Atlas da exclusão social: agenda não liberal da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, José. *Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto da Educação Profissional*. Niterói: UFF, 03/08/2004, mimeo.

RODRÍGUEZ, A. e HERRÁN, C. *Ensino Médio no Brasil: chegou a hora*. Washington: Banco Mundial / BID, s.d. disponível em [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org), acesso em 15/03/2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades*. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IEOSC, 2005, disponível em [www.rct-sc.br](http://www.rct-sc.br), acesso em 20/12/2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. O novo ensino médio agora é para a vida: neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. In: *Trabalho e Crítica: anuário do GT trabalho e educação/ ANPED*. Florianópolis: ufsc/Nup/CED: Cidade Futura, n. 3, 2002, p. 235-251.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 29. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto e outras. *Política Educacional*. / Eneida Oto Shiroma. Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2. ed.

SHIROMA, Eneida Oto. *O modelo japonês e o debate sobre qualificação e controle da força de trabalho*. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.14, n.26 p. 173-186, jul/dez 1996.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. *Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores*. In: *Revista de Estudos Curriculares*. Ano 1, Número 2, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). GENTILI, Pablo A. A. (Org). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 1. ed. Brasília: CNTE, 1996. 188p.

UNESCO-OREALC. *Informe del encuentro de educación secundaria*. Santiago: 2003. disponível em [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl), acesso em 15/03/2005.

WORLD BANK. *Brazil: secondary education profile – a summary of secondary education: time to move forward*. Washington: 2001. Disponível em [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org), acesso em 15/03/2005.

ZIBAS, D. M. L. . Resignificando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: Zibas, Dagmar M.L.; Aguiar, Márcia A.; Bueno, Maria Sylvia S.. (Org.). *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. 1a. ed. Brasília, 2002, v. , p. 71-92.

ZIBAS, Dagmar et alli. *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: FCC/DPE, 2004.

**ANEXO:**  
**Roteiro da entrevista dos professores**

I) Apresentação:

Nome:

Disciplina que leciona?

Carga horária na escola? Em sala? Em outras? Em sala?

Tempo total de magistério? Tempo nesta escola?

Tempo de atuação no ensino médio?

Qual sua formação?

O que mudou no seu trabalho nos últimos dez anos (para os professores mais antigos)?

II) Como é / são:

esta escola

a direção desta escola?

A equipe de ensino, o que ela faz?

A coordenação de turno?

Os professores desta escola?

Os seus alunos? O que você sabe sobre eles? Como é o relacionamento entre você e eles?

III) Seu trabalho

Qual o objetivo do seu trabalho?

Qual a função do ensino médio?

Como você divide os conteúdos de sua disciplina pelos anos do ensino médio? Por onde você se guia?

Quais são as demais disciplinas que compõem a área do conhecimento na qual a sua se encontra? Realizam projetos em comum?

Você conhece os PCN's do ensino médio? Você concorda ou discorda do que eles dizem sobre a sua disciplina?

Você tem acesso à Internet? Você usa alguma tecnologia nas suas aulas com os seus alunos?

O que você utiliza para preparar as suas aulas? O que você leva em consideração quando está preparando-as?

Quanto tempo por semana você usa na preparação de suas aulas?

O que você, normalmente, utiliza para dar as suas aulas?

Quais são os seus métodos de avaliação?

#### IV) Carreira

Você tem freqüentado cursos de capacitação? Quando? Onde? Qual a sua avaliação?

Quanto você ganha por quantas horas?

Você se sente valorizado? Por que?

Qual sua opinião sobre o sindicato? Você é sindicalizado?

Como você vê a situação da categoria atualmente?

V) Espaço livre para as suas colocações.

## Tópicos abordados nas entrevistas dos diretores:

As entrevistas dos diretores não seguiram uma seqüência fechada. Estas entrevistas foram mais longas, como por exemplo a entrevista do diretor geral, que aconteceu em dois momentos. Assim, os tópicos que orientaram as entrevistas dos diretores foram:

- I) Histórico da carreira do professor/diretor;
- II) Trajetória que o levou à direção;
- III) Rotinas de trabalho na Unidade Escolar;
- IV) A percepção dos diretores sobre o trabalho escolar;
- V) As relações da Unidade Escolar e da direção com os órgãos de governo.