

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FEUSP

**A implantação do Programa de Reforma da
Educação Profissional - PROEP no estado do
Espírito Santo na percepção dos conselheiros**

EMILIA PEIXOTO VIERA

SÃO PAULO
2001

Emília Peixoto Vieira

**A implantação do Programa de Reforma da
Educação Profissional -PROEP no
estado do Espírito Santo na percepção
dos conselheiros**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Educação na Faculdade de Educação - FEUSP, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, sob a orientação do Prof Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira.

SÃO PAULO
2001

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira
(Orientador – EDA/FEUSP)

Prof. Dr. Celso João Ferretti
(PUC/SP)

Prof^a Dr^a Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno
(EDA/FEUSP)

Prof^a Dr^a Sandra Maria Zákia Lian de Souza
(EDA/FEUSP)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi muito fácil, principalmente quando percebo os grandes obstáculos que precisei vencer para obter esta vitória. Nessa caminhada muitas pessoas fizeram-se presentes e por isso jamais me senti só. Agradeço a todos por isso e destaque:

Romualdo Portela de Oliveira, pela paciência, respeito, carinho e principalmente pelas muitas contribuições para meu trabalho de pesquisa e particularmente meu crescimento intelectual.

As amigas Elda Alvarenga, Erani Barbosa, Luzanira Carvalho, Alessandra Zuqui pelo companheirismo e apoio constante mesmo à distância.

A amiga Karla de Melo Batista pela sutileza com que soube ouvir as angústias.

Minha família, especialmente minha mãe, pelo carinho, incentivo e auxílio em minha vida.

Aos tantos amigos e amigas que conheci no curso, Tereza, Bianca, Gaston, João, Márcio e Lisboa. Em especial, Maria Alice pelo companheirismo e incentivo.

Solange, Ricardo e Raquel mais do que funcionários do departamento do EDA, grandes amigos.

Aos professores e professoras do EDA: Cláudia, Rubens, Vítor, Lisete, Sandra, Lúcia, Afrânio e Rosinha.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, em especial a Nanci.

Aos membros dos conselhos de escolas que bastante colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu grande companheiro Carlos Magno que sempre acreditou no meu potencial e sempre me incentivou. Apoio constante em todas as horas, meu eterno amor.

Elogio do Aprendizado

Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é urna arma.
Você tem que assumir o comando!

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não se sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunta: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.

Berthold Brecht

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi avaliar a implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP em cinco escolas estaduais localizadas nos municípios da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Viana, VilaVelha e Vitória), no Estado do Espírito Santo na visão dos Conselheiros de Escola e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo - SINDIUPES.

A escolha destes municípios deveu-se ao fato de eles concentrarem os maiores índices de desemprego do Estado e a das escolas em virtude de cada uma delas ter estabelecido um tipo diferente de relação com o programa.

O PROEP, implantado pelo Ministério da Educação e do Desporto, foi uma das políticas públicas cuja finalidade foi responder às demandas de maior qualificação dos trabalhadores sob o suposto de que isto implicaria na *empregabilidade*, sendo esta uma das razões apontadas pelos organismos oficiais para explicar o desemprego.

Acompanhou-se o processo de implantação do PROEP, observando-se diferentes formas de resistências/adesão da comunidade escolar (profissionais do ensino e usuários). A investigação foi realizada em dois momentos: primeiro, coletiva, com perguntas a respeito da reforma do ensino médio, da educação profissional e; segundo, individualmente, com a finalidade de obter, na reação verbal dos usuários e profissionais, a opinião a respeito das propostas da reforma. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e questionários para possibilitar uma articulação entre os objetivos do trabalho com as respostas fornecidas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I – O PROGRAMA DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO NACIONAL	18
1. Política Educacional: a reforma do Ensino Médio e Profissional	18
2. O PROEP: fundamentos e objetivos	37
3. “Qualificação” e “ <i>Empregabilidade</i> ” no PROEP	41
4. Os debates sobre o programa	46
CAPÍTULO II - A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESPÍRITO SANTO	51
1. A reorganização da Secretaria Estadual de Educação – SEDU / ES	51
2. A introdução do PROEP nas escolas estaduais	63
3. O SINDIUPES e o PROEP	71
CAPÍTULO III – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NAS ESCOLAS	79
1. Avaliação do PROEP realizada pelos Conselheiros de Escola da rede estadual nos municípios da Grande Vitória	79
2. A coleta de informações	81
3. A construção analítica dos relatos e a metodologia	89
3.1. Resistência / Adesão ao programa	109
3.1.1 Disponibilidade de discutir e propor alternativas: ESG Gonçalves Dias e ESG Helvécio Soares	109
3.1.2. Incorporam a política como realidade concreta e nada se podia fazer ou modificar / alterar: ESG Machado de Assis e ESG Quintana Torres	114
3.1.3. A recusa da ESG Abreu de Alencar	119
CONCLUSÕES	124
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas têm sido marcadas por transformações rápidas, intensas e complexas nos sistemas políticos e econômicos, expressas principalmente pela globalização econômica, crise dos Estados Nacionais e as transformações técnico-organizacionais no trabalho e na formação do trabalhador.

Tais ocorrências vêm alterando principalmente a organização do trabalho com a introdução de novos materiais e equipamentos no processo de produção e nos processos de trabalho. Essas novas vias de organização foram percebidas principalmente no setor industrial. Substitui-se a produção em série e rígida, o sistema mecânico de extrema segmentação de funções e tarefas, pela flexibilização em busca de novos padrões de produtividade.

Essas transformações, presentes ou em curso, penetram no meio da classe trabalhadora requerendo um comportamento diferenciado na realização das suas funções. Exige-se que o trabalhador desenvolva “novos” tipos de atribuições, como capacidades cognitivas, criatividade e participação.

A formação profissional requerida visa sua adequação às novas demandas do mercado de trabalho da sociedade globalizada, portadora de novos padrões produtivos, modernos e competitivos, visando acompanhar o avanço tecnológico, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade.

No Brasil, a formação e a qualificação do trabalhador também são exigidas face ao contexto de reorganização do processo de trabalho e de globalização da economia. O novo discurso governamental refere-se a um trabalhador para todos

os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Em decorrência da disseminação dessas idéias governamentais, o sistema educacional brasileiro é tencionado para redefinir a sua função, uma vez que a educação torna-se fator indispensável para a melhoria da força de trabalho, a partir de sua qualificação. Esta postura e expectativa em relação à educação podem ser observadas em outros momentos, quando se observa as mudanças no modo de produzir. Ou seja, atribui-se à escola o papel de formadora dos profissionais adequados para a nova ordem econômica.

Os procedimentos adotados pelo governo brasileiro para a resolução da formação profissional, viabilizam discussões que implicam em proposições para o ensino médio e a educação profissional, além de debates a respeito da histórica dualidade existente de escolas propedêuticas e profissionais que vêm seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho.

Essas condutas ao invés de atenuar a tensão constituída, ao longo da história da educação brasileira, nessa modalidade de ensino em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, aprofunda ainda mais a dualidade. De acordo com Kuenzer,

“É esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade. uma vez que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação’ (Kuenzer. 1997. p. 9-10).

Quando se observa a educação média, os números não são alentadores: apenas cerca de 37 % dos jovens de 15 a 17 anos têm acesso ao 2º grau (hoje ensino médio)¹. O Governo FHC vem implementando a reforma do Ensino Médio e da

¹ Fontes do IBGE/INEP, dados referentes a 2001.

Educação Profissional, proposta pela LDB (Lei nº 9.394/96) e concretizada por meio do Decreto nº 2.208/97, Diretrizes e Parâmetros Curriculares que, entre outros projetos, inclui uma parceria entre o Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério do Trabalho para o desenvolvimento de políticas e ações públicas conjuntas. Para tal foram desenvolvidos o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR e o Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP. Por meio deles, o atual governo se propõe a atender as camadas da população economicamente ativa, atingidas pelo desemprego e com escolaridade deficiente ou inadequada.

Nos discursos oficiais, os investimentos na qualificação e requalificação profissional se justificam como forma de reduzir o desemprego ou subemprego para a retomada do crescimento econômico e resolver a problemática da escolarização da população brasileira. A ampliação do ensino médio, como educação básica parte do “direito de todo o cidadão” e como fundamento necessário para uma sólida formação profissional.

A contradição no discurso do governo centra-se na proposição de que a escola se resume à preparação imediata de profissionais para dar conta das demandas impostas pelas mudanças tecnológicas e econômicas. Restringe o papel da escola a um vínculo absoluto à formação profissional, em que seu conteúdo está sempre interrelacionado com o mundo do trabalho e com a *empregabilidade*.

Essas propostas do poder público são encaminhadas para as escolas como se no interior destas, fossem indiscutíveis e, por isso, se concretizassem sem qualquer questionamento ou enfrentamento dos envolvidos com ela.

De acordo com Arroyo (1999), “neste final dos anos 90, a questão não é tanto se o ajuste é mecânico, tenso, contraditório, mas se podemos permanecer com

tantas certezas ao aproximar escola e trabalho” (ARROYO, 1999, p. 18).

Dessa maneira, se olharmos a educação com o papel de ajustar o futuro trabalhador às necessidades postas pelas relações sociais de produção, então não se justifica qualquer estudo das políticas públicas implementadas para o setor educacional, pois as respostas já estão predeterminadas. Concordando com o autor,

“Se partimos do suposto lógico de que no sistema escolar se *expressam* as mudanças ocorridas na esfera do trabalho, só nos resta entender esta esfera com a certeza de que as mudanças nela ocorridas se expressarão nas relações sociais na escola” (Ibid., p. 20).

As incertezas sobre a função da educação para os diversos papéis na sociedade, sobretudo para a configuração do trabalhador, exigida pelas relações sociais de produção, nos levam a inferir que há um campo fecundo para análises das políticas públicas de ensino. Existe um grande número de experiências na área educacional que comprovam o contrário dessa relação linear entre educação e trabalho.

Dessa forma,

“torna-se, pois, urgente avançar na ponderação de algumas constantes nesses modelos conectivos, repensar o modelo sociológico que os inspira, que vê a educação como fator de coesão, no sentido de legitimação da ordem social e cultural” (Ibid., p. 21).

Esta pesquisa procura aproximar desses argumentos apontados por Arroyo como fundamento para analisar as políticas implementadas pelo estado do Espírito Santo, principalmente para o ensino médio e profissional, no intuito de verificar em que medida as escolas escolhidas para análise se amoldariam às determinações oficiais.

Utilizar o texto de Arroyo como referência se justifica porque o autor, ao examinar como se dá o processo de formação dos sujeitos, investigando como se

dão as relações sociais *no interior da escola*, permite uma possibilidade de análise, na área Trabalho e Educação, de uma política educacional a partir da percepção dos *envolvidos com a escola*.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as principais pesquisas centram-se nas fábricas e nas indústrias. A escola e seus atores nem sempre são campo de estudo. Apesar deste estudo restringir-se à pesquisa documental (necessária) e aos depoimentos dos participantes do Conselho de Escola a respeito da reforma, mantive o autor como referência de estudo porque privilegia a escola como um espaço fecundo de análise e compreensão das mudanças ocorridas na esfera do trabalho.

O programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES provocou mudanças significativas na configuração que o Estado imprimiu ao ensino médio e a educação profissional, nos aspectos relativos à organização, funcionamento, atendimento e matrícula, na estrutura administrativa dos sistemas e na gestão e composição do quadro de pessoal.

Entretanto, faz-se necessário acompanhar a concretização dessa política nas escolas. É preciso verificar quais as aspirações, anseios e expectativas tanto dos professores como de seus usuários a respeito da reforma. Qual a opinião dos representantes do Conselho de Escola sobre a mudança proposta pela SEDU/ES? De que forma as concepções do campo teórico como qualificação e *empregabilidade*, integradas nos documentos de reforma do ensino médio (PROEP) são do conhecimento dos entrevistados?

Se concordamos que é preciso enxergar outras possibilidades na educação, então é preciso perceber nos espaços escolares onde se concretizam as políticas, o que significou a introdução desse programa. Contudo, as mudanças educativas tanto

dos conteúdos quanto das relações sociais, não podem ser examinadas isoladamente correndo o risco de não entender o movimento contraditório, democrático, social e cultural mais amplo, na construção de novos sujeitos, sociais e políticos. Reconhecer que o espaço escolar não é expressão pura das mudanças ocorridas na esfera do trabalho, mas fruto das diferentes disputas é o grande desafio, principalmente quando os discursos são contrários.

Diante dessas questões, apresento este trabalho, que tem como objetivos: avaliar a implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP em cinco escolas estaduais localizadas nos municípios da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória) na visão dos Conselheiros de Escola e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES).

A partir desses objetivos, o procedimento metodológico adotado foi o de investigação que privilegiasse técnicas qualitativas, buscando examinar a proposta da SEDU/ES; a reação verbal dos conselheiros de escola em cada uma das escolas selecionadas e verificar o posicionamento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES).

O critério de escolha dos atores sociais para realização dessa pesquisa foi em razão da diversidade e do desejo e disponibilidade das pessoas de participarem da pesquisa. E a escolha de membros do Conselho de Escola se deve ao fato desse grupo ser representativo no âmbito escolar. A composição do grupo para a realização da pesquisa empírica foi a seguinte²:

1. Responsável pelo programa na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo - SEDU/ES;

² Todos os nomes de pessoas e escolas são fictícios.

2. Nas cinco escolas estaduais de ensino profissionalizante da Grande Vitória, o critério foi trabalhar com os representantes do Conselho de Escola;
3. Representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo - SINDIUPES.

A investigação realizou-se em dois momentos: primeiro, coletiva, com perguntas a respeito da reforma do ensino médio, da educação profissional e; segundo, individualmente, com a finalidade de obter na reação verbal dos usuários e profissionais a opinião a respeito das propostas da reforma. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e questionários para possibilitar uma articulação entre os objetivos do trabalho com as respostas fornecidas.

É importante destacar que, ao optar pelo critério de análise das opiniões dos membros do Conselho de Escola, com um número grande de pessoas sendo entrevistadas, corre-se o risco de perder o contato mais aprofundado com alguns indivíduos que seriam mais relevantes para a proposta da pesquisa o que possibilitaria a intensificação do debate. Um número menor de entrevistados seria positivo para a realização de uma pesquisa de campo mais consistente, pois permitiria um controle acerca dos objetivos propostos pela pesquisa. Entretanto, a pesquisadora, ao observar a inconstância do funcionamento do Conselho de Escola, optou em realizar entrevistas com os Membros do Conselho independente da reunião estabelecida pela escola; e freqüentá-las a fim de obter, em seu cotidiano, contribuições no processo de constituição de possibilidades e/ou os impasses para a implantação do programa.

No SINDIUPES, o diálogo foi direcionado para verificar o posicionamento deste em relação ao programa no que diz respeito aos diferentes efeitos da mudança no ensino médio e profissional da rede estadual, assim como à situação do

professorado, principalmente os que lecionavam disciplinas profissionalizantes.

Essas informações foram importantes para a compreensão do que vem ocorrendo no estado do Espírito Santo a respeito da reestruturação do ensino médio e da educação profissional. Com elas também foi possível levantar dados históricos e estatísticos para maior apreensão e articulação do quadro teórico com a realidade local.

A opção por uma pesquisa documental, realizada a partir do levantamento de fontes primárias, foi determinada pela necessidade de compreender o sentido da reforma do ensino médio e educação profissional, nos documentos oficiais.

Também foram utilizadas fontes secundárias tais como: levantamento de dissertações, teses, artigos, revistas, jornais e livros que tratam do tema em questão, e participação em seminários e debates. Também procurei informações em outras agências como bibliotecas públicas, Delegacia Estadual do Ministério da Educação do Espírito Santo - DEMEC/ES e centros de documentação. Tal procedimento permitiu manter-me atualizada em relação à política em geral e, especialmente, às questões educacionais. Tudo isso contribuiu para o amadurecimento das questões levantadas por esta pesquisa.

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo tem o título “O programa de reforma da educação profissional no cenário nacional” em que procurei analisar seus fundamentos e objetivos. A intenção foi entender primeiro o discurso do governo que justifica a implementação e o desenvolvimento desse programa. Na segunda parte, o que representam, nos documentos oficiais, as categorias teóricas “qualificação” e “*empregabilidade*”. Na terceira parte, os debates e avaliações de diversos

grupos da educação sobre esse programa.

No segundo capítulo, “A implantação da reforma do ensino médio e da educação profissional no Espírito Santo”, propõe-se analisar a reorganização da SEDU/ES, o encaminhamento do programa nas escolas e os procedimentos adotados, assim como conhecer toda a estrutura administrativa e operacional para o desenvolvimento das atividades. Análise do posicionamento do SINDIUPES em relação ao programa e ainda, sua interlocução com as escolas e a SEDU/ES.

No terceiro capítulo, “A reforma do ensino médio e profissional nas escolas”, foi realizada uma análise das opiniões dos conselheiros a respeito das mudanças encaminhadas pela SEDU/ES, na qual foram observadas as diferentes formas de resistência/adesão da comunidade escolar ao programa. Assim, três tipos de comportamentos foram considerados durante o trabalho de campo:

1. A partir da apresentação da proposta, havia disponibilidade da escola de discutir e propor alternativas buscando novas possibilidades de ajustes às demandas locais.
2. A introdução do programa foi recebida pelos envolvidos com a escola, sem grandes tensões e conflitos. Enfim, incorporaram essa política como realidade concreta e nada se podia fazer ou modificar/alterar;
3. A recusa foi imediata. O programa não daria conta do que se propunha, e por isso, precisava ser rejeitado, sem qualquer diálogo. “Trata-se de uma política de caráter imediatista e sua continuidade não irá alterar muita coisa”.

Esses três tipos de comportamentos foram importantes na investigação, pois dessa forma a pesquisa não se limitou a anunciar ou denunciar que as políticas implementadas pelo governo para a educação, não foram capazes de modificar a

realidade.

De acordo com Arroyo (1999), ao nos aproximarmos da escola, podemos descobrir “seus currículos, sua organização e também as relações sociais em que se dá a prática educativa” (Arroyo, 1999, p. 13). Não se pretende com essa pesquisa examinar como se dá o processo de formação dos sujeitos, investigando como acontecem as relações sociais no interior da escola. Este trabalho se detém a examinar os depoimentos dos profissionais e usuários, em especial, dos participantes do Conselho de Escola, a respeito da política implementada pela SEDU/ES.

Isso significa que os esforços se centraram em apreender as opiniões, não como coleta desvinculada de “idéias”, mas considerando a interação dos determinantes específicos no cotidiano escolar, confrontando-os com os determinantes mais abrangentes, como o econômico, o político e o social.

CAPÍTULO I - O PROGRAMA DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO NACIONAL

1. Política Educacional: a reforma do Ensino Médio e Profissional

A estratégia adotada pelo governo brasileiro para redefinição do papel do Estado, a partir de 1995, para atender aos novos ditames como a globalização e a reestruturação produtiva, é discutida a seguir como subsídio para a análise da política educacional implantada a partir desse período, principalmente para o ensino médio e profissional.

Nos anos 90, o debate que emergiu no cenário nacional foi sobre a Reforma do Estado, particularmente, a reforma administrativa. A idéia reformista para o Estado foi incorporada no cenário nacional e principalmente as idéias defendidas por Bresser Pereira. “À questão central hoje é como reconstruir o Estado e como redefinir um novo Estado em um mundo globalizado” (Bresser Pereira, 1998, p. 21).

Dentre o que se precisava redefinir, de acordo com o governo, estava a questão da reforma fiscal, da previdência social e eliminação dos monopólios estatais para tornar a administração pública moderna e eficiente. A necessidade de flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos e aproximar os mercados de trabalho público e privado também estava na ordem do dia.

Com essas premissas para a Reforma administrativa, foi encaminhada uma proposta para o Congresso em 1995 como emenda constitucional. De acordo com o documento da Presidência da República, a reforma do aparelho do Estado

tem o objetivo básico de transformar a administração pública brasileira, de burocrática em gerencial. Essa transformação passou a ser uma questão nacional (Ibid., p.22).

A mudança do Estado burocrático (lento e caro) para o Estado gerencial (ágil e menos custoso) surgiu como estratégia para reduzir os custos e tornar mais eficiente a administração do Estado. De acordo com Bresser Pereira (1998), a administração gerencial:

“É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos” (Bresser Pereira. 1998, p 28).

Nesse sentido, nos anos 90, a mudança para a administração gerencial que significava a descentralização, controle de qualidade e a terceirização dos serviços públicos, é fundamental para a transformação do Estado brasileiro. Passa-se a enfatizar a descentralização como “democratização” do poder, a qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia, e a terceirização com a introdução de novos setores públicos não-estatais, “não-governamentais”. Tais argumentos são defendidos pelo governo federal que reconhece os avanços realizados pela administração empresarial como os ideais para tornar o aparelho estatal mais eficiente.

Para a concretização da administração gerencial quatro setores são fundamentais:

1. **Núcleo estratégico** - é o centro no qual se definem as leis e as políticas. O objetivo é centralizar as diretrizes e ter o controle sobre elas e descentralizar as tarefas. Estão incluídos neste núcleo, o presidente ou primeiro-ministro, ministros, o parlamento e os

tribunais.

2. **Atividades exclusivas** - são as atividades que garantem que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas, é o poder do Estado. Integram este setor as forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos, dentre outros.

3. **Serviços não-exclusivos** - o Estado pode dispor, mas também podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (“não-governamental”). Estão inseridas neste setor a educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

4. **Setor de produção de bens e serviços** - são as empresas estatais (Ibid., p. 33-34).

A idéia básica da administração gerencial é reforçar o núcleo estratégico, nas atividades exclusivas deve centralizar e garantir o cumprimento dos objetivos, nos serviços não-exclusivos deve ser descentralizado e autônomo sendo que a sociedade civil dividirá com o governo as tarefas de controle. Quanto ao setor de produção de bens e serviços, a propriedade deve ser privada.

Em referência aos serviços não-exclusivos, o Estado propõe que a sociedade participe da condução das atividades estabelecidas por ele; entretanto, o controle das regras fica a cargo do Estado.

“a regulação e intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura - uma intervenção que não compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir em nível mundial” (Bresser Pereira 1998. p.237).

No campo educacional, a mudança ocorre também para o eixo da produtividade, controle da qualidade e do financiamento, de acordo com o modelo avançado da administração empresarial.

Segundo Peroni (1997) citando documento do MARE

“A nova diretriz do MIEC é uma materialização da redefinição do papel do Estado. Segundo o documento de reforma do Estado, este “abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano”. E a estratégia apontada para as funções executivas, condizente com a administração pública gerencial, é a descentralização” (Peroni. 1997, p. 292).

O conjunto de medidas para a reforma educacional foi conduzido com a supressão de leis e normas. De acordo com ROSAR (1999), o governo federal na segunda metade da década de 90, realizou uma ampla reforma do sistema educacional paralelamente ao processo de tramitação e provação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB sem consultar os diversos setores da educação. Ela aponta alguns instrumentos legais aprovados:

“Lei 9.131/95 - resultou de Medida Provisória e criou o Conselho Nacional de Educação;
Lei 9.192/95 - regulamentou o processo de escolha dos dirigentes universitários;
Decreto 2.026/96 - definiu o processo de avaliação de cursos e de instituições de ensino superior (instituiu o Provão);
Lei 9.424/96 - regulamentou o Fundo do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério;
Decreto 2.027/97 - regulamentou a LDB para o sistema federal de ensino (concebeu e definiu tipos diferenciados de instituições de ensino superior);
Decreto 2.208/97 - definiu a nova concepção do ensino médio, sua forma de organização e de relação com a formação profissionalizante” (Rosar, 1999, p. 93).

Ainda de acordo com a autora, esse conjunto de medidas pretende criar uma padronização do sistema educacional adequado às políticas econômicas em vigor.

A terceirização na proposta do MEC efetiva-se com a contratação de pessoal externo, por nomeação de cargos em comissão, elegendo-se essa atitude como a mais racional para estabelecer a administração gerencial. Quando terceiriza, o Estado propõe que novos setores assumam também a área social (serviços não-

exclusivos). A transferência das tarefas para a sociedade amplia o setor público “não-governamental”. Entretanto, fortalecem-se os controles, as funções de regulação e coordenação das políticas nacionais no âmbito do Ministério, por exemplo, aquelas relativas à elaboração, à organização dos Parâmetros Curriculares, à destinação dos recursos e à avaliação.

A descentralização e autonomia apontadas nos diversos documentos oficiais são incorporadas ao cenário nacional como mecanismos de reorganização do espaço social. O discurso utilizado pelo governo está centrado na incapacidade do Estado de fazer política econômica e social ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, “conclama” os agentes econômicos, sociais e educacionais para disputarem no mercado a maneira como vender seus produtos.

A defesa da privatização, igualmente utilizada como estratégia política, permite uma inversão do plano dos direitos para o plano dos serviços. Isso significa que cada cidadão que queira melhores condições de vida deve procurá-la junto ao mercado. Não há mais possibilidade do Estado providenciar para todos qualidade de vida e nem garantir o previsto na Constituição de 1988 “*art. 3 inciso III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*”. Dessa maneira, a concepção no discurso do governo é a de que se o indivíduo pode pagar pela saúde e educação, que o faça. O governo admite a impossibilidade de oferecer a todos os cidadãos os direitos sociais. Assim, o cumprimento da Constituição de 1988 quanto aos direitos sociais fica ameaçado.

“art. 6º - são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistências aos desamparados, na forma desta Constituição”.

As estratégias apresentadas e defendidas pelo governo federal, principalmente para o setor educacional, são consideradas inevitáveis se quisermos nos ajustar à globalização, à nova reorganização produtiva e competir no mercado internacional. Nesse panorama, o campo educacional é levado a se organizar de acordo com as relações de mercado. Este sim, poderá promover prosperidade, competição saudável e necessária.

A importância da educação para competitividade é ressaltada nos documentos elaborados pelo Instituto Hebert Levy e coordenados por OLIVEIRA e CASTRO (1993) como proposta de ação do governo para o ensino fundamental e vem sendo implementada na íntegra pelo atual governo:

“numa época em que o saber se transformou na mola mestra de todo o processo produtivo, qualquer esforço para melhorar a competitividade nacional tende ao fracasso se a máquina geradora deste saber, que é o sistema educacional, não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era” (OLIVEIRA e CASTRO, 1993, p. 06).

De acordo com Peroni (1997), “para os empresários mais do que privatizar algumas escolas é importante inserir a lógica de mercado no sistema público educacional” (Peroni, 1997, p. 300).

Em resumo, a concepção de política educacional adotada pelo governo brasileiro leva em consideração as exigências do novo paradigma tecnológico e de gestão gerencial industrial. Isso corresponde a uma adequação aos critérios definidos pelos organismos internacionais financiadores da educação, principalmente, Fundo Monetário Nacional – FMI, Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

Todos os instrumentos de difusão e regulamentação da política de educação no

Brasil para o ensino médio, educação profissional e formação, compreendem a concepção de um paradigma em que se conjugam a racionalidade financeira e a instrumentalização tecnológica, com a finalidade de reduzir os custos da educação, ao mesmo tempo em que procuram criar mecanismos de competitividade e produtividade.

Diante dessas mudanças, a educação passa a ter alguns desafios para adequar-se a essas transformações. Dentre eles, destaco: as escolas deverão acompanhar as mudanças e a necessidade de modernizarem-se; serem mais flexíveis; prepararem o aluno para que ele tenha as capacidades genéricas para atender as demandas do mercado, um conjunto de competências e habilidades que permitam transitar nos vários campos do processo de produção e tentar diminuir a demanda para o ensino superior

Para cumprir essa proposta e também tentar suprir as demandas do setor produtivo, o Ministério da Educação e do Desporto incumbiu o Conselho Nacional de Educação - CNE, de coordenar a elaboração de Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino e as discussões sobre os novos parâmetros curriculares, bem como a reforma do ensino técnico. A concretização dessa proposta significa alterar os conceitos e as práticas desenvolvidas no ensino médio, sua concepção, estrutura e formas de organização.

A justificativa é reformular o ensino médio e definir uma nova concepção que dê conta da sua relação com a formação profissionalizante, ou seja, preparar a população brasileira com a qualificação adequada aos moldes do mercado e conseqüentemente, com vistas à *empregabilidade*. Esses argumentos, contidos nos documentos oficiais, são defendidos para a concretização da reforma do

ensino médio e profissional.

As considerações sobre a reestruturação do ensino médio estão respaldadas na Reunião da Comissão Internacional para o Século XXI:

1. a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; e
2. a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser* (MEC, 1998, p. 4).

Dessa maneira, é importante destacar que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, ampliou-se o conceito de educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

De acordo com Oliveira (2001), “essa ampliação da educação básica pressupõe a responsabilidade do Estado para com a educação pública dos indivíduos desde o seu nascimento - educação infantil de 0 a 6 anos - até a conclusão do ensino médio” (Oliveira, 2001, p. 61). Entretanto, ainda de acordo com a autora, a obrigatoriedade tem-se limitado ao ensino fundamental, já que a educação infantil não assume caráter compulsório e ao ensino médio é prevista apenas sua progressiva universalização.

Corno fica o ensino médio nos artigos 35 e 36 da LDB?

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

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria

com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (LDB n.º 9.394/96, art. 35 e 36).

O próprio governo reconhece que a “oferta do ensino médio deve ser progressiva estendida a todo aquele que concluir o ensino fundamental, mas não há obrigatoriedade cursá-lo” (Berger Filho, 1999, p. 193). De acordo com Oliveira (2001),

“as pressões exercidas sobre a matrícula no ensino médio pelos egressos do ensino fundamental, que tem crescido significativamente na última década, obrigam governo a procurar meios para assumir o compromisso com a gradativa universalização gratuita do ensino médio” (Oliveira, 2001, p. 62).

Por essa razão, conclui a autora, o MEC tem concentrado esforços na reforma e expansão do ensino médio.

O MEC por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, esclarece que o ensino médio pode estar relacionado à predisposição para o trabalho dentro do contexto da educação básica. Além disso, “há possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, mas destaca, não sem antes reiterar a formação geral” (MEC. 1997, p. 6).

No contexto da reformulação do ensino médio é preciso entender que, para o MEC-SEMTEC, a base comum nacional ficou identificada com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional.

A duração do ensino médio, de acordo com a Resolução nº 03/1998 do CNE deve ser obrigatoriamente de pelo menos 1.800 horas, ou seja, 75% da duração mínima de 2.400 horas estipuladas para a conclusão do ensino médio. A parte diversificada poderá ser utilizada até o limite de 25% no currículo de habilitação profissional, ou seja, 600 horas e, “só podem referir-se às disciplinas de formação básica ou geral que, ao mesmo tempo seja fundamental para a formação profissional”. Consultores do MEC, como Cláudio de Moura Castro, apontam que algumas ocupações nas áreas de serviços, como os de escritório, por exemplo, promovem a articulação entre formação geral e profissional, porém destaca que em outras áreas, há necessidade de uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades que não são de formação geral.

É importante compreender que a parte diversificada deverá promover a articulação integrada com a base nacional comum de acordo com a determinação da Resolução nº 03/1998 –CNE. Entretanto, a diversidade não se pode constituir de forma compensatória como fragmentação ou dualidade, mas como superação dessa característica que tem acompanhado historicamente a constituição do Ensino Médio. Deverá, portanto, articular a base comum à parte diversificada.

Quando se trata da diferença entre “preparação geral para o trabalho” e “habilitação profissional”, o MEC argumenta que a LDB “não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando” e que, portanto, o tratamento de todos os conteúdos curriculares é voltado para o

contexto do mundo do trabalho.

Assim, o MEC, por entender que não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho, defende que agora

a “base” para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, tornando-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio” (Parecer, 1997, p.53 -54).

Com a introdução do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997- tenta colocar em prática as orientações das políticas públicas para a educação básica e profissional já anunciadas no decorrer da década de 90.

O ensino médio para o MEC, no primeiro momento, agrega-se aos ideais do humanismo e da diversidade, bem como da criatividade intelectual do indivíduo (*aprender a conhecer; aprender fazer; aprender a viver e aprender a ser*), e no segundo momento, às mudanças ocorridas no mundo tecnológico, econômico e nas necessidades produtivas, inexistindo portanto, a dualidade.

O governo afirma que a elaboração dessa nova estrutura para a educação média promove o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Com a introdução do decreto acredita ter superado a dualidade estrutural com a constituição de uma única rede. Retira com essa medida a discussão da equivalência.

Segundo Kuenzer (2000), essa nova estrutura não pode ser encarada como um problema pedagógico, mas um problema político porque inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às

quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Nesse sentido, não basta a crítica à orientação taylorista-fordista que fundamentava os currículos dos cursos técnicos. Tal atitude desconsidera a realidade brasileira com sua carga de especificidades e desigualdades regionais decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado.

Ainda de acordo com a autora, a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade já que desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

De acordo com Kuenzer (2000), pensar em oferecer um Ensino Médio, com uma única modalidade em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos é tão inadequado quanto manter a estrutura atual, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional. Portanto, a crítica à dualidade estrutural persiste pois esse modelo único desarticula e atribui a função de ministrar duas redes distintas com objetivos claramente definidos. Com o decreto 2.208/1997 inviabiliza a integração da educação geral e formação profissional.

Quanto à organização curricular e proposta pedagógica da base comum, o MEC propõe a *interdisciplinaridade* e *contextualização* como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a lei estabelece quanto às competências.

A questão da interdisciplinaridade abordada na Resolução nº 03/1998, sob o

ponto de vista metodológico, desempenha papel fundamental, pois retoma a discussão a respeito da superação do conhecimento fragmentado, parcelarizado. A elucidação dos diferentes significados que têm sido atribuídos à interdisciplinaridade se faz necessária por conta da crescente integração entre ciência, tecnologia e cultura, decorrente da dinâmica da produção de conhecimentos em todas as áreas, que se articulam criando novos objetos e campos de conhecimento.

A retomada da discussão para esse termo, em grande parte, se deve às mudanças ocorridas no mundo do trabalho tendo em vista os embates do trabalho e da vida social a partir da nova lógica da acumulação flexível, mediada pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva.

Assim, a contribuição dessa discussão conceitual é necessária pois permitirá um aprofundamento a respeito do caráter do processo de produção e apropriação do conhecimento, por meio do movimento do pensamento que busca compreender cada fenômeno como momento de uma realidade em permanente processo de construção. Essa contribuição por meio de entendimentos poderá constituir na superação de experiências pedagógicas equivocadas e assim impedir uma relação rigorosa com o conhecimento³.

A *contextualização*, um dos princípios pedagógicos centrais na Resolução nº 03/1998 - CNE, é definida como a relação e o tratamento metodológico como serão tratados os conteúdos. Essa posição, de acordo com Kuenzer (2000), privilegia o contexto como princípio a orientar a transposição didática do conhecimento que irá estimular o aluno a desenvolver uma relação ativa com o conhecimento.

³ Para melhor compreender essa discussão, ver KUENZER, 2000, Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, p. 64-75.

Restringe-se, no entanto, ao estabelecimento de relações entre o conhecimento e o cotidiano, sem, contudo considerar a dimensão histórica⁴ que é feita por homens e mulheres.

Nesse sentido, a Resolução nº 03/1998 – CNE, define o que e como ensinar, apontando as finalidades a atingir, utilizando-se um contexto supostamente neutro. Desconsidera as relações de poder que revestem o ensino de dimensão ideológica articulada à construção de concepções que tomam um conteúdo particular como se fosse universal perdendo com isso sua dimensão de cientificidade (Kuenzer, 2000).

Outro aspecto utilizado nos argumentos do governo para a utilização do termo *contextualização* é sua possibilidade de reorganizar o conhecimento. Diante do estágio atual de desenvolvimento das forças produtivas se faz necessário assegurar tanto a superação de um falso enciclopedismo que se resume a reproduzir, sem compreender, fragmentos de conhecimentos descontextualizados, quanto proteger o processo pedagógico do risco da banalização.

Entretanto, Kuenzer (2000) defende ainda que, mais do que dominar conteúdos deverá o jovem nesse nível de ensino, aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora.

A partir dessa breve análise, se faz necessário conhecer como foram organizadas as áreas de conhecimento na Resolução nº 03/1998 levando em consideração a unificação entre ciência, tecnologia e cultura:

⁴ Idem.

1. *Linguagens e Códigos* - destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania;
2. *Ciências da Natureza e Matemática* – incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional como também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, indagar e descobrir;
3. *Ciências Humanas* - da mesma forma destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável.

Para o MEC, a presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional - em especial no nível do ensino médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Existe nesse sentido a forte presença do determinismo tecnológico nas preposições do MEC. Essa concepção desconsidera as condições reais de sua implantação. Uma proposta desse porte significa garantir um Ensino Médio tecnológico para todos, atendendo a diferentes demandas individuais e sociais. Tal medida exige um investimento em espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação. Como já se afirmou anteriormente, a redução dos custos da educação é um dos mecanismos de regulamentação da política

educacional no Brasil.

A organização curricular do ensino médio, de acordo com o MEC, deverá complementar o estudo das formas tecnológicas para fornecer o necessário suporte à participação na vida social e produtiva. Entretanto, para Kuenzer, esse tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o Ensino Médio é “*mediação necessária* para o mundo do trabalho e, nestes casos, condição de sobrevivência” (Kuenzer, 2000).

Com essa análise, a autora apresenta uma questão que o Ensino Médio deverá enfrentar como um desafio que é superar os impasses da escola pública real, pauperizada, insuficiente quanto à oferta de vagas e inadequada como proposta, em uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão.

Nesse sentido, a autora reafirma o caráter político do currículo, pois antes de ser uma grade que articula disciplinas e horas é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para um determinado discurso, com concepções de homem e de mundo, com diferentes possibilidades e funções para a escola.

Em se tratando da organização da Educação Profissional conforme o Decreto 2.208/1997, destaca que

“será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (Decreto nº 2208/1997, art. 2º).

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2001), “a educação profissional passa à

condição de complemento da educação básica e geral, constituindo-se em um sistema paralelo ao sistema escolar” (Oliveira, 2001, p. 66). Significa que, na perspectiva do decreto, os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos de nível básico e médio.

A justificativa é a de que os objetivos da educação profissional deverão estar assentados no desenvolvimento das competências exigidas pelo atual padrão produtivo.

Para tanto, a educação profissional tem como objetivos formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; especializar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos; qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade. Permite a possibilidade de atender a múltiplos objetivos por meio de várias modalidades, das mais curtas e simples até a habilitação de nível técnico e tecnológico. A primeira poderá ser ofertada de modo concomitante ou seqüencial ao ensino médio.

Compreende o nível **básico** - destinado a treinamento de trabalhadores independentes de escolaridade prévia; **técnico** - destinado a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. O ensino técnico é complementar ao ensino básico; **tecnólogos** - curso de nível superior para egressos do ensino médio e técnico.

A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e terá duração variável e deverá conferir um Certificado de *Qualificação Profissional*.

O ensino técnico corresponde à educação profissional de nível técnico e terá

organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. O MEC estabelecerá os parâmetros curriculares nacionais que deverão conter a carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências por área profissional. Os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, poderão estabelecer disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas e terão reservado um percentual mínimo de 25% para oferta de programas diversificados. Tais currículos serão organizados de acordo com estudos de demanda do setor produtivo e especificidades regionais.

Os módulos poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito a *Certificado de Qualificação*. Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa. Para tal, poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estadual, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último não exceda cinco anos.

O decreto ainda institui que o estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional, expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio. No que diz respeito às disciplinas de caráter profissionalizante, quando cursadas na parte diversificada do ensino médio, fixa o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino (Decreto nº 2.208/97).

De acordo com Oliveira (2001),

“Com as mudanças trazidas pelo Decreto 2.208/97, o governo afirma estar atribuindo maior coerência às políticas educacionais dos anos 90, quando com o ensino fundamental,

espera garantir a equidade social através da extensão do seu atendimento (em padrões, vale ressaltar, muito baixos) e com a educação profissional, a direção para o mercado de trabalho, melhor dizendo, para a empregabilidade” (Oliveira, 2001, p. 67).

Essa nova concepção de ensino médio e profissional, apresentada após a homologação da Resolução nº 03/1998 CNE, propõe um outro tipo de organização do tempo e do espaço escolar.

Por esse motivo, os professores e suas organizações têm discutido as diferentes possibilidades de organização dos espaços escolares, incluindo nas discussões, a análise dos currículos, dos conteúdos e das “novas” disciplinas e formas de organização que privilegiem a experiência dos Sistemas, dos professores e dos profissionais da educação.

O desafio que se enfrenta, portanto é o de construir novas propostas a partir de tempos de planejamento, preparação das atividades e avaliação compartilhada, incluindo as questões disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares na escola e fora dela.

A partir da análise das finalidades expressas na legislação, a escola torna-se um espaço importante na construção do projeto político-pedagógico que viabilize as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais. Nessa perspectiva, é essencial que se estabeleçam relações sociais de modo articulado com vistas a resolver os problemas da prática social e produtiva. Esse é um dos grandes desafios, pois tal debate supõe professores qualificados e em permanente capacitação, boas condições de trabalho e remuneração digna, além do entendimento da importância da integração e participação dos membros da comunidade na construção de um novo projeto político-pedagógico.

Em tempos de crise de financiamento e racionalização dos gastos públicos com a área educacional, essas dificuldades não podem justificar a ausência do esforço do Estado e das escolas no sentido de utilizar recursos disponíveis e para promover as necessárias articulações para compartilhar espaços e projetos comunitários.

2. O PROEP: fundamentos e objetivos

Do exposto é possível perceber que a crise financeira por que passa o Estado, em decorrência das demandas e os efeitos da globalização da economia e da reestruturação produtiva, processa a necessidade de estratégias de financiamento para sustentar as reformas educacionais do governo federal. Novas formas de financiamento externo são adotadas uma vez que o orçamento não dá conta de abranger uma política de reforma como a do Ensino Médio e Profissional.

Para dar suporte às propostas de reforma nesse nível de ensino, bem como tentar solucionar questões históricas sobre a dualidade, “elevar o nível educacional da população em geral e do (a) trabalhador(a) brasileiro (a) em particular e ajustar a Educação Profissional às necessidades do mundo do trabalho” (MEC-SEMTEC, Set:4997, p.8), o MEC propõe o Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP por intermédio da Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC em parceria com o Ministério do Trabalho - MTb.

A criação do PROFP se deu a partir da regulamentação da LDB com o Decreto nº 2.208/1997 e visou

“à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no País, através, da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores (as), independente do nível de escolaridade” (MEC-SEMTEC, 1997, p. 9).

As linhas gerais do Programa são: Reestruturação da Rede Federal das Escolas

Técnicas, Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional, Atendimento ao Segmento Comunitário; com apoio a sindicatos, associações comunitárias, setor público municipal na implementação de programas de educação profissional.

Os recursos para a realização do PROEP são originários do MEC (25%), do Fundo de Amparo do Trabalhador - FAT (25%), e o restante do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (50%). É preciso lembrar que

“O FAT é um fundo contábil de natureza financeira, segundo a lei que o instituiu, destinado a custear o programa de seguro-desemprego, o pagamento do abono salarial (14º salário para os trabalhadores de baixa renda) e o financiamento de programas de desenvolvimento econômico, estes últimos através do BNDES. Sua fonte básica de recursos são as contribuições do PIS e do Pasep, recolhidas pelos empregadores através da alíquota de 0,65% sobre o faturamento bruto das empresas” (Castro e Macedo, 1997, p. 26).

Para o MEC, esses recursos irão financiar principalmente a elaboração de planos estaduais para expansão do ensino médio - PEM. Este se constitui em um plano estratégico e operativo para a preparação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED; e expansão da Educação Profissional - PEP, bem como projetos escolares; construção de Centros de Educação Profissional sob responsabilidade dos Estados / Distrito Federal e do Segmento Comunitário; aquisição de materiais; capacitação de docentes e pessoal da área técnica e prestação de serviços e consultorias.

Os planos estaduais propostos pelo MEC, objetivam promover a reorganização e fortalecimento institucional e técnico do sistema estadual; evitar que instituições apresentem duplicidade ou paralelismo de ações afins. Esses subprogramas serão implementados tanto em nível nacional como estadual.

O PEM, como subprograma nacional, deve rever as modalidades de educação

acadêmica, currículos e avaliações do sistema nacional; como plano estadual, terá o objetivo de realizar estudo de dimensionamento da oferta atual e projeção futura de matrículas, inventário do número de professores e levantamento das necessidades de material, além de definir novos modelos de gestão que contemplem a autonomia da escola, avaliação de desempenho, remuneração, políticas de incentivos e capacitação de professores e mecanismos de avaliação do ensino médio. A partir desses estudos, o Estado deverá apresentar um projeto para que possa receber os recursos para implementação dos Planos. Vale lembrar que o MEC - SEMTEC encaminhou para todos os Estados um manual para que se possam seguir as orientações que correspondam às fases de planejamento (estratégicos e operacional) e de formação de equipes para preparação do plano no Estado. O manual foi apresentado com fichas para apoio à reflexão e construção do planejamento. Tal sistemática concentra no núcleo do Ministério a análise do mérito e a aprovação dos projetos, bem como a liberação dos recursos.

O PEP, como subprograma nacional, tem o papel de fortalecer ou criar o órgão normativo e gestor com funções normativas, de coordenação, apoio e monitoramento; como plano estadual, terá o objetivo de realizar estudo de diagnóstico situacional, de demanda do mercado de trabalho, avaliação da política estadual de Educação Profissional, criar currículos flexíveis aos novos paradigmas de produção, viabilizar prestações de serviços à comunidade, cooperação técnica aos sistemas de ensino (federal, estadual, municipal e comunitário), além de definir novos modelos de gestão que contemplem a criação de Centros Estaduais de Educação Profissional, remuneração, políticas de incentivos e capacitação de professores e mecanismos de avaliação. A partir desses estudos, o Estado deverá apresentar um projeto para poder receber os recursos para implementação dos Planos.

Todo esse processo começa a ser concretizado a partir de 1998 com a apresentação dos projetos realizados pelas secretarias estaduais para obtenção dos recursos, sendo tal atitude necessária para viabilização da reforma em seus respectivos estados. O desenvolvimento das atividades deveria ser realizado em cinco anos, a contar de 1999. Os Estados da Bahia, Ceará, São Paulo e Distrito Federal foram os primeiros a apresentarem seus Planos de Ensino Médio (PEM) e receberam os recursos em meados de 1998. Para o Programa de Expansão da Educação Profissional, os primeiros estados que apresentaram os projetos foram São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará, Minas Gerais, Bahia e Goiás, recebendo um total de US\$ 500 milhões. De acordo com o coordenador do PROEP, Raul do Valle, “quem for mais eficiente pode ficar com a parte maior do bolo” (JORNAL DO MEC, Brasília, Ano XI, nº 8, abril de 1999). O total envolvido com a reestruturação seria de US\$ 1 bilhão. Nota-se que, nos dois programas, São Paulo, Ceará e Bahia receberam verbas.

A introdução do PROEP, viabilizada pelo MEC, é uma tentativa de equacionar as novas demandas por qualificação, com vistas às necessidades de desenvolvimento do país e, como uma forma de dar resposta institucional aos problemas e desafios da formação profissional. De acordo com o MEC-SEMTEC estas propostas poderá solucionar, primeiro, a redefinição da função que as escolas técnicas e agrotécnicas vêm desempenhando na educação de jovens e, segundo, a definição da função do ensino médio e otimização da relação custo-benefício.

Entretanto, de acordo com Kuenzer (2000), a efetiva concretização dessa política só será possível com a efetiva democratização da educação. O desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Profissional esteve sempre de

alguma forma desarticulado e responde sempre à demanda de inclusão/exclusão. O “Ensino Médio *inclui* os socialmente *incluídos* para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho” (Ibid., p. 26). Assim, a educação, ainda tem uma importante atribuição a ser cumprida: apresentar-se ao conjunto da sociedade (para *todos* os cidadãos), indiscriminadamente e possibilitar o acesso ao saber historicamente produzido, organizado e sistematizado. Isso significa uma educação aos cidadãos não apenas para o exercício profissional, mas em condições de decidir pelo encaminhamento mais apropriado de suas vidas na relação com a sociedade.

3. “Qualificação” e “*empregabilidade*” no PROEP

Do ponto de vista conceitual, o PROEP merece considerações porque reedita algumas questões postas anteriormente na crítica às políticas educacionais e, dentre elas, está a manipulação de alguns conceitos “inovadores”.

Nos anos 90 tem-se presenciado a intensificação e o aprofundamento de mudanças significativas no mundo do trabalho e, por conseqüência, no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações trabalhistas. As transformações estruturais transcendem os fenômenos meramente econômicos, invadindo as dimensões políticas, sociais e culturais.

A noção de formação profissional, face às novas demandas do mundo do trabalho, vem substituindo gradativamente os processos rígidos pelos de base flexível. Como conseqüência, ocorre um deslocamento do conceito de formação dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Ou, conforme recente literatura acerca da formação profissional que

utiliza essas expressões, não apenas aprender conhecimentos e modos operacionais, mas "*saber, sabe fazer, saber ser, e saber conviver*", agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.

É neste contexto que retoma à agenda o debate sobre o papel da educação. Emergem de novos modelos de educação para a força de trabalho, fundados no desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa forma, a política educacional adotada pelo MEC a partir de 1995, espera suprir as necessidades dos novos modelos de produção.

Assim, de acordo com Oliveira (2001), citando documento do MEC,

“o MEC espera que, ao término da escola básica, portanto, do ensino médio, o aluno apresente certas “competências” e ‘habilidades gerais”, assim definidas: **Competências** são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer” (Oliveira, 2001. p.63).

O MEC vem substituindo o conceito de qualificação pelo de competências, numa tentativa de dar um novo significado ao modelo pedagógico implementado para o ensino médio e profissional. As *competências* integram o saber técnico como também os conhecimentos e habilidades necessárias para a sociedade moderna que exige novo tipo de trabalhador - um trabalhador participativo. O *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, deve fazer parte do mundo do trabalhador. A competência é considerada como formação ao longo da vida do trabalhador, exigindo um processo de educação contínua.

De acordo com Celso Ferretti (1997, p.32)

“O conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Nesse sentido, as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (tomados como elementos centrais para definição da

identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário) para uma outra dimensão, resumida na expressão “saber ser”, na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins, sustentada por outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho”.

O “modelo de competência” apresentado por Guiomar Namó de Mello, relatora da proposta de reforma do Ensino Médio, é marcado pela atualização citada. O saber, a posse do conhecimento do ofício, tende a ser colocado em segundo plano, elevando-se ao primeiro um conjunto de capacidades gerais e mal definidas. Portanto, o conceito de competência em substituição ao de qualificação, bem como o de certificação de competências, é assumido como necessário e desejável pelo projeto do MCE/MTb de Educação Profissional. A qualificação, nesse sentido, se restringiria a um processo de formação no modelo taylorista/fordista ou seja, com caráter de formação que privilegia a separação entre concepção e execução, reforçando preferencialmente o “fazer”.

Entretanto, para Deluiz (1997)

“as competências não surgem como desdobramentos “naturais” das tecnologias e das novas formas de organização do trabalho (...) e que, portanto, não podem ser ‘deduzidas’ diretamente do conteúdo do trabalho, mas refletem relações de poder entre interlocutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam, historicamente, de país para país” (Deluiz, 1997, p. 4).

Na reformulação do ensino médio, proposto pelo MIEC, a concepção de formação geral e técnica, identificada como escolaridade, deve ser inserida nesse nível de ensino como pré-requisito indispensável à capacitação específica posterior. Assim, a competência se torna essencial para essa modalidade de ensino como recurso estratégico para o novo padrão de organização do aprendizado. De acordo com Mello (1998), a competência deve contribuir para a aprendizagem de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças.

Assim, na formação profissional, para o MEC, os trabalhadores (as) terão a oportunidade de qualificar-se ou requalificar-se, dependendo deles (as) a sua instrução e formação. Recai sobre o trabalhador a estrita vontade individual de formação.

A introdução do termo competências nas reformas educacionais brasileiras é justificada como necessária ao atual padrão produtivo, o que tem estimulado estudos para o entendimento e a utilização do mesmo na educação. Oriunda do discurso empresarial, ainda assume significados diversos e até contraditórios na literatura e nos documentos governamentais. Conforme Moraes (2001, p. 34-35), as

“definições apresentam em comum o fato de não incluírem a idéia de relação social que está presente no conceito de qualificação. Há alguns anos atrás, falava-se em qualificação e esta noção se relacionava àquela de negociação social, de convenção coletiva de trabalho. Agora fala-se de competência e se considera o indivíduo no trabalho. A tendência é atribuir-lhe o sentido de *performance individual*, o que indica um deslocamento importante em direção à individualização crescente da apreciação dos assalariados”.

Quanto à empregabilidade, de acordo com os documentos do MEC-SEMTEC, “deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (MEC/MTb, 1996, p. 7).

Tornar-se empregável, portanto, é a capacidade do trabalhador de responder às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas mudanças na estrutura produtiva. Diante do atual cenário econômico, cada indivíduo deve ter a capacidade de se ajustar aos requisitos impostos pelo mercado de trabalho e, assim, manter-se em seu emprego ou encontrar um novo emprego. O discurso indica que o problema da falta de emprego está intimamente relacionado com a falta de qualificação ou baixa escolaridade do sujeito.

Nos documentos oficiais, o governo utiliza o termo “empregabilidade” em nome das transformações no mundo do trabalho e nas relações capital e trabalho, para reafirmar que uma das razões do desemprego é a baixa qualificação do indivíduo. Assim, introduz o discurso da demanda inevitável da formação profissional para suprir o processo produtivo, dessa maneira aumentar o nível de qualificação bem como a capacidade dos indivíduos de conseguirem um emprego. Com essa argumentação, o problema do desemprego não seria produto de uma política recessiva e de um processo de abertura econômica, mas da incapacidade do trabalhador de se ajustar à nova reestruturação produtiva.

O conceito de empregabilidade defendido pela política conjunta do MEC/MTb, para a implementação do PROEP/PLANFOR, vem sendo um conceito chave para a explicação da necessidade de (re) qualificação dos trabalhadores. Tal política, afirma que, para isso, é preciso envolver “investimentos geradores de trabalho e serviços de intermediação eficientes”, sugerindo, portanto, ações sejam do Estado, sejam dos empregadores. Entretanto, não é menos verdade que afirma a necessidade do empenho do trabalhador para manter-se no emprego. O envolvimento num processo de educação contínua reafirma, dessa maneira, não só o mérito individual como critério de mercado, mas a responsabilidade individual para inserir-se e manter-se nele.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, resultantes do aumento da concentração do capital, da mundialização da economia e da introdução de novos paradigmas de organização e gestão do trabalho tendo em vista a competitividade, é o próprio capitalismo que passa a adotar o discurso da ampliação da educação básica como requisito para a qualificação de profissionais capazes de absorver as mudanças e adaptar-se a elas. Por

conseqüência, a escola passa a ser considerada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das novas competências e das novas atitudes.

É preciso, portanto, de acordo com Oliveira (1999), ponderar sobre “as exigências de um novo perfil de trabalhador apto e adaptável às mudanças freqüentes no processo de trabalho e detentor de uma sólida formação educacional condizente aos novos padrões tecnológicos” (Ibid., p. 76). Para a autora, tal ocorrência tem “contribuído para a fetichização da moderna empregabilidade”.

Em consonância com esse argumento, Fogaça (1999, p. 65) aponta que a empregabilidade

“não se refere ao atendimento às exigências de recrutamento desta ou daquela indústria, ou ao ajustamento a um determinado processo de produção, mas, sim, numa visão de médio a longo prazo, à capacidade que todo trabalhador deve ter, independentemente da idade e da experiência já adquirida num determinado posto de trabalho”

Nesse sentido, é preciso compreender que o discurso mordenizador, anunciado pelo MEC/MTb, que propõe a superação de um dos grandes problemas nacionais, mas que, na verdade, vem dando suporte a políticas econômicas de caráter recessivo e políticas sociais inócuas ou de baixa eficácia.

4. Os debates sobre o programa

Diversos pesquisadores têm mostrado a preocupação com os rumos que as políticas educacionais e principalmente com a formação profissional, face às novas exigências da globalização e do novo paradigma produtivo, vêm tomando.

Ao analisar alguns textos, dentre eles, de Acácia Kuenzer (1997), Celso Ferretti

(1997), Carmen Moraes (1998), Antônio Giuliani & Maria Zuleide Pereira (1998), Lucília Machado (1998), Gaudêncio Frigotto (1999), Fátima Rosar (1999), Azuete Fogaça (1999) e Dalila Andrade de Oliveira (2001), é convergente nesses autores a tendência a considerarem que a concretização da política governamental se deu com a recusa das propostas e projetos apresentados pelos diversos interlocutores, ou seja, paralelamente ao processo de tramitação e aprovação da LDB, o governo federal realizou uma ampla reforma educacional, mediante a aprovação de um conjunto de Medidas Provisórias (indicado anteriormente).

Em referência à separação entre ensino médio e educação profissional, para Kuenzer (1998), Giuliani & Pereira (1998) e Frigotto (1999), é considerada arbitrária, dualista e expressa as concepções neoconservadoras e imediatistas, cuja preocupação é o ingresso do homem cada vez mais rápido na produção e no mercado.

Para Oliveira (2001, 71),

“as orientações buscadas pelo atual governo, com o conjunto de reformas que pôs em marcha na educação básica e profissional, tiveram como objetivo a equidade social e a empregabilidade, em ambos os casos, os intentos parecem frustrar-se. Num país que revela tão altos índices de desemprego e a soma de cerca de 15,2 milhões de analfabetos, só é possível constatar uma realidade de grande iniquidade social”.

De acordo com Kuenzer (1997), a proposta do MEC-SEMTEC para o ensino médio, com a separação entre formação acadêmica e formação profissional, tanto do ponto de vista conceitual como operacional parte do entendimento de que, com estas medidas, promoverá maior flexibilidade dos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho e, naturalmente, baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o

mercado ou a universidade.

Para Frigotto (1999), a formação profissional e a qualificação não podem se dissociar do nível de escolaridade. O pesquisador afirma: “somente têm qualidade democrática se forem feitas após a formação unitária, tecnológica ou politécnica, que engloba o ensino fundamental e médio” (1999, p.9). De sorte que, a educação profissional não deve se restringir à educação técnica, somente a demandas econômicas e mercadológicas, mas também deve garantir a liberdade do indivíduo de buscar na educação elementos de promoção social como contribuição para sua cidadania.

Assim, a nova LDB, ao definir que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, determina que, independentemente da forma como se organize, deverá propiciar a todos os cidadãos formação geral e capacitação para participarem da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando-se permanentemente por meio da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas.

Essa concepção, embora avançada e teoricamente correta, de acordo com Kuenzer (2000), se tomada em si, apresenta problemas quando analisada à luz das condições concretas do aluno brasileiro que aspira a esse nível de ensino. Apesar de apresentar índice considerável de expansão na década de 1990, o índice de escolarização, considerando a população entre 15 a 17 anos, ainda não ultrapassa 33,4%⁵. Outro fator a ser considerado como importante é a melhoria dos índices de atendimento que não se reduz à expansão de vagas, mas também à questão da repetência e da evasão nessa idade.

⁵ Cf: “Brasil mostra resultados e desafios na educação em fórum que reúne 196 países”. www.ine.gov.br (notícias). 26/04/2000.

Quanto ao PROEP, programa que dá suporte ao ensino médio e à educação profissional e cuja finalidade nos Estados será promover experiências inovadoras nessas modalidades de ensino, ainda não se tem uma opinião definitiva já que este programa ainda é incipiente. Entretanto, nos debates e pesquisas realizadas pelos educadores a respeito das mudanças apresentadas pelas políticas governamentais, há uma nítida contestação quanto a essas proposições. Eles mostram que os problemas não estão sendo resolvidos. De acordo com FOGAÇA (1999), referindo-se, por exemplo, à condução das atividades do PLANFOR:

“os contraditórios resultados das políticas governamentais, especialmente as educacionais, nos permitem considerar que vivemos um grande teatro, no qual múltiplas transformações são anunciadas à sociedade como corretas e necessárias, ao mesmo tempo em que as críticas a essas medidas ou não são ouvidas ou são desqualificadas, rotuladas como uma expressão do atraso ou, o que é pior, como expressão de um esquerdismo saudosista ultrapassado - nada mais “out”, hoje em dia, no Brasil, do que falar em política de desenvolvimento autônomo, em exclusão social, em nacionalismo etc.” (Fogaça, 1999, p. 67-68).

No aspecto das concepções de qualificação e competência apresentadas no PROEP, Deluiz (1997) argumenta que é preciso ampliar para além da dimensão cognitiva, intelectual e técnica, que, para o setor produtivo, são necessárias, mas

“não são suficientes quando se tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletivo. No processo de construção destas competências, é preciso, pois, propiciar uma formação que permita aos trabalhadores agir como cidadãos produtores de bens e de serviços e como atores na sociedade civil, atendendo a critérios de equidade e democratização sociais. Neste sentido, ao conjunto das competências profissionais acrescem-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção” (Deluiz, 1997, p. 3).

Nesse sentido, é necessário que se pondere, com muito cuidado, sobre as possíveis vantagens decorrentes da utilização de ambos os conceitos como vetores da educação profissional.

De acordo com Kuenzer (2000, p. 21),

“Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação

dos conhecimentos. ... passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, ... as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer!

Apesar dos documentos oficiais reconhecerem, a partir das demandas e dos efeitos da globalização da economia, que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de educação escolar e que a formação profissional somente será possível com uma sólida base de educação geral. A questão da dualidade ainda é marcante e um problema a resolver.

Para Ferretti (1997, p. 37),

“Especial atenção deve ser dispensada ao **papel** a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Esta não é uma preocupação **vã** e destituída de sentido, na **medida** em que os discursos referidos não deixam dúvidas de **que** mesmo a formação de caráter geral (aliás, especialmente esta) deve orientar-se pelas necessidades da produção”

A característica histórica de uma escola que ensine a partir dos conhecimentos produzidos e sistematizados pelos homens em sociedade, e outra escola para a maioria dos jovens cujo objetivo é ensinar a fazer, pela memorização de procedimentos, é o ponto central em debate. Diante desse fato, os autores argumentam que as propostas para os problemas e desafios para o ensino médio e a educação profissional não estão sendo resolvidos.

Querer resolver esses problemas na escola, para Kuenzer (2000), ou é ingenuidade ou é má fé. Esses desafios vão sendo discutidos pela autora que apresenta algumas considerações sobre a releitura dos textos oficiais para subsídios às escolas, aos professores, à comunidade, aos sindicatos e aos sistemas públicos de ensino. Para ela, esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino.

No argumento de Oliveira (2001, p. 69),

“o momento é de grande expectativa em torno das acomodações que se farão a partir das exigências legais. É sabido que as escolas técnicas têm enfrentado grandes dificuldades para adequarem-se às exigências da Reforma. Por outro lado, sabe-se também que são muitas as resistências que o MEC tem enfrentado na tentativa de impor as mudanças contempladas no Decreto 2.208/97”.

Nesse contexto, a escola deverá buscar o avanço possível a partir da compreensão de que por si só não resolverá os problemas das desigualdades sociais, próprio de um sistema capitalista concentrador, mas poderá contribuir com a elaboração do projeto político-pedagógico, a partir de uma ampla e aprofundada discussão com os *envolvidos*: comunidade, professores, alunos e pais.

Essa autonomia da escola, no entanto, não pode ser confundida com a desobrigação e desresponsabilização do Estado para com o financiamento da educação. Deve ao contrário, expressar o acordo coletivo firmado entre as diferentes esferas do Poder Público e a escola. Cabe, contudo, ao Poder público, garantir condições para viabilização do projeto, comprometendo-se com a qualidade e o caráter público da educação nos estabelecimentos oficiais.

CAPITULO II - A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESPÍRITO SANTO

1. A reorganização da Secretaria Estadual de Educação – SEDU/ ES

Com a redefinição do papel do Estado e a introdução da administração pública gerencial no setor educacional, as secretarias estaduais de educação também

providenciaram uma ampla reforma em suas estruturas, tanto operacional como administrativa para conduzirem a implementação do programa de reformas na educação básica, principalmente, no ensino médio e na educação profissional.

No Espírito Santo, a implementação do PROEP iniciou-se com a formulação dos Planos de Educação Profissional - PEP e dos Planos de Ensino Médio - PEM. Para a viabilização desses Planos, o primeiro passo foi o estudo da reorganização da Secretaria Estadual de Educação – SEDU/ ES. A reforma partiu do pressuposto da necessidade de uma nova estrutura de gestão, que desse conta da complexidade e abrangência daquela Secretaria. Esta estrutura deveria permitir a delimitação das funções e responsabilidades das diferentes categorias de participantes, para facilitar o gerenciamento, por um lado, e o monitoramento e avaliação, por outro. Definidos esses pressupostos, o Projeto que reorganiza a estrutura básica, a formação e preparação de equipes para a elaboração, estruturação e desenvolvimento do PROMED/ ES, foi encaminhado ao MEC e à Assembléia Legislativa como Projeto de Lei Complementar.

A nova organização da SEDU/ ES se deveu, em primeiro lugar, à necessidade do Estado ter que redefinir estratégias face à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.^o 9.394/96, especificamente para o ensino médio e educação profissional. Em segundo, face ao crescimento, a cada ano, da demanda por matrículas no ensino médio, no Espírito Santo, principalmente na rede estadual⁶, o que exigiu uma melhor adequação dos espaços, sejam eles físicos ou administrativos.

⁶ Vale ressaltar que apesar do governo federal, em 1997, praticamente obrigar as Secretarias Estaduais de Educação a fecharem as matrículas nas séries iniciais para o ensino técnico, no Estado, tal fato só aconteceu em 1999. Nesse sentido, até 1998, ainda nas escolas estaduais do Espírito Santo o ensino médio e o profissionalizante estavam atuando conjuntamente.

De acordo com os dados da SEDU/ ES, em 1998, o número de matrículas na rede estadual cresceu 22,4% em relação ao ano anterior, enquanto o número de matrículas diminuía em todas as demais redes de ensino. Com essa situação, respondeu por 74% de todas as matrículas no Ensino Médio/ Profissionalizante, percentual que coloca a rede estadual na média nacional, que é de 76,1%. Entretanto, em termos de promoção dos alunos, os dados não são animadores.

“Em 1997, por exemplo, dos alunos inicialmente matriculados no Ensino Médio, foram promovidos somente: 60.7% na primeira série; 73.1% na segunda série; 87.2%, na terceira série. A taxa de abandono nesse mesmo ano foi de 21,7%” (SEDU/ ES, 1999, p.6).

Nesse sentido, a SEDU/ ES, quando faz análise dos dados de promoção e abandono, utiliza como base o ano de 1997. Não se deve esquecer que neste ano foi implantado o Programa de Reorganização Educacional - PROED/97, que surgiu como forma de garantir o ano letivo de 97 em quatro meses, que já se encontrava perdido devido à greve do magistério. E preciso lembrar ainda que, nos últimos cinco anos, a SEDU/ ES enfrentou sérias paralisações no magistério, que afetaram o andamento e a conclusão dos anos letivos. Destaque-se, ainda, que o Secretário (a) de Educação foi substituído por três vezes, agravando ainda mais a definição das políticas educacionais a serem implantadas. Assim, considerar dados de um ano letivo que teve duração de quatro meses tem pouca valia para um diagnóstico situacional desse nível de ensino, ou simplesmente, produz conclusões frágeis para explicar os problemas no ensino médio/ profissionalizante.

Após diagnóstico da situação, a SEDU/ ES providenciou o projeto para obter recursos junto ao MEC, para a execução do PROMED/ ES. Nesse, foi organizada a nova estrutura da Secretaria de Educação e a formação das equipes responsáveis para coordenar, supervisionar e controlar a execução do programa

no Estado. A Equipe de Ensino Médio do Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico - DAT foi definida como o órgão gestor do ensino médio e da educação profissional na SEDU/ ES. O Decreto nº 917/76, que regulamenta o funcionamento da Secretaria de Estado da Educação, não especifica as atribuições desta equipe, apenas detalha as incumbências do DAT. Este agrega, dentre outras, a Equipe de Ensino Médio⁷. A criação de uma Equipe, com uma unidade de coordenação específica, e ligada diretamente ao Secretário de Educação, para o acompanhamento dos trabalhos foi providenciada por se tratar de um programa que acompanha as diretrizes nacionais e utiliza verbas concedidas pelo BID - que exige maior rigor na realização das atividades para a liberação dos recursos.

A preocupação fundamental foi desenvolver uma política pública para o ensino médio e a educação profissional por meio de uma nova metodologia de gestão de políticas sociais, fundadas nas premissas de descentralização, participação, integração e parceria entre Estado e Sociedade Civil.

O projeto apresentado pela SEDU/ ES cria a estrutura de gerenciamento do PROMED/ ES e constitui-se de três partes: Planejamento Estratégico, Proposta para Melhoria e Expansão do Ensino Médio e Projeto-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Educadores do Ensino Médio. Para o governo, essa estrutura provocou mudanças significativas na organização do Estado para o ensino médio e a educação profissional, nos aspectos relativos à organização, funcionamento, atendimento e matrícula, na estrutura administrativa dos sistemas e na gestão e composição do quadro de pessoal.

“A proposta que ora está sendo encaminhada ao MEC não se limita a uma mera reforma curricular de simples atualização ou revisão de conteúdos escolares para

⁷ Segundo os relatórios produzidos pela Secretaria Estadual de Educação - SEDU/ ES, 1999.

atender às novas demandas do mercado. Trata-se, de fato de uma tentativa de mudança de paradigma educacional, em perfeita sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, emanadas do Conselho Nacional de Educação; trata-se de um esforço no sentido de buscar alternativas educacionais compatíveis com as necessidades de aprendizagem do homem moderno; trata-se de uma tentativa de elaboração de um novo desenho para o Ensino Médio na rede pública estadual, com a participação dos educadores e da comunidade e, por isso mesmo, com maior chance de sucesso e maior potencial para responder aos desafios de preparação para a cidadania num mundo em que aumenta o apelo pela democracia, pela igualdade social e pelo respeito aos direitos humanos em geral” (SEDU/ ES, 1999, p.8).

Entretanto, os encaminhamentos dados pela SEDU/ ES têm se resumido à formulação de um projeto, sem discussão ou aprofundamento de debates para além das dimensões doutrinárias presentes nos documentos enviados pelo MEC. Em decorrência, culmina em um novo documento e com uma nova grade curricular, com concepções e finalidades restritas e sem aprofundar o debate. A implementação de políticas públicas com caráter autoritário no mínimo é um elemento inviabilizador de qualquer política.

A elaboração de um projeto desse porte, de acordo com Kuenzer (2000), oportunizaria relações verdadeiramente significativas entre o Poder Público e a sociedade, de modo a serem protagonistas da construção de uma nova proposta para o ensino médio.

A opção da SEDU/ ES de elaborar um projeto sem incorporar contribuições teóricas mais recentes a respeito da dicotomia clássica entre escolas propedêuticas e profissionais, isto é, preparação para a universidade e/ou formação para o trabalho, além das experiências acumuladas do magistério, certamente estimula o debate para a crítica a essas medidas polêmicas. Os processos encaminhados pela Secretaria tentam ignorar a posição do magistério, a consequência dessa política adotada, desestruturação do sistema estadual de ensino no Espírito Santo.

Quando propôs o Planejamento Estratégico, a SEDU/ ES organizou a missão e os princípios que norteariam os trabalhos tanto da Secretaria, como também da sua relação com as escolas e a comunidade. E apresentou como missão do Ensino médio:

“garantir a todos acesso e permanência num Ensino Médio de qualidade com as finalidades de propiciar aos alunos a aquisição de conhecimento, habilidade, valores, atitudes e hábitos para a construção da coexistência solidária numa sociedade mais justa, para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades e interesses e para a sua inscrição no mundo do trabalho”(SEDU/ ES, 1 999, p.23).

Embora utilizasse os argumentos dos documentos oficiais e dos especialistas para apresentar os princípios do Ensino Médio, o fez de maneira genérica, o que apontava novos desafios para a organização escolar da rede estadual.

Da mesma forma pode-se analisar a proposta para a educação profissional defendida pela SEDU/ ES:

“Com base em indicadores sócio-econômicos-educacionais do Estado e ouvidos os anseios dos diversos setores da sociedade civil organizados em suas entidades representativas, planejar a oferta, gerir a execução e avaliar os resultados de cursos de educação profissional de nível básico e de nível técnico oferecidos pelo poder público estadual de forma integrada e articulada com iniciativas semelhantes de outras agências de educação profissional que atuam no Estado” (SEDU/ ES, 1999, p. 4).

A formação profissional básica⁸, sempre que possível, deveria ser propiciada de forma integrada ao Ensino Médio.

A estratégia de execução do programa no Estado, proposta pela SEDU/ ES, tem dois segmentos de execução diferenciados. O primeiro analisou a situação educacional, principalmente das escolas que oferecem ensino profissionalizante; e o segundo organizou essas escolas, no sentido de deixá-las apenas com ensino

⁸ A SEDU/ ES em seus textos, em nenhum momento sugere uma parceria com o Ministério do Trabalho que vem gerindo os cursos de educação profissional básica, através do PLANFOR.

médio, ou seja, com formação básica, de acordo com a LDB⁹.

No diagnóstico de análise de contexto encontrou-se: 84 escolas que ministram o ensino profissionalizante, 1.390 professores da área profissionalizante e 98 disciplinas (não inclui o curso de Pesca - integrado ao antigo ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª série). Essas escolas ofereciam 20 cursos. Entretanto havia uma concentração maior de matrículas em algumas poucas habilitações, dentre elas, a de Técnico de Contabilidade.

A análise da estrutura das políticas estaduais para educação profissional no Estado, realizada pela SEDU/ ES, confirmou que, no mesmo município, uma escola oferecia habilitação parcial e outra, correspondente habilitação profissional plena “o que caracterizava sub-aproveitamento das instalações e de professores específicos” (SEDU/ ES, 1999, p. 19). Diante dessa situação, o que se constatou foi que

“a Secretaria de Estado da Educação tem se limitado a oferecer apoio técnico aos cursos ministrados sem, contudo, entrar no mérito da oportunidade de sua oferta, da adequação de seus currículos às condições de trabalho atuais ou da avaliação que o mercado de trabalho faz dos egressos destes cursos” (Ibid., p.19).

Nesse sentido, os esforços para gerenciar, planejar e até avaliar a aprendizagem nesse nível de ensino, para a SEDU/ ES, ficavam inviabilizados e

“comprometidos pelos limites de natureza administrativa típicos dos órgãos públicos, que inviabilizam na prática, os investimentos que asseguram as condições de qualidade mínimas para a oferta de programas de educação profissional” (SEDU/ ES, 1999, p. 20).

Com essa argumentação, sugeriu como objetivo estratégico para a área de gerenciamento da educação profissional:

“constituir uma fundação de direito privado para gerir o sistema estadual de educação profissional; propor a instituição de um Fórum Permanente cujos membros integrariam o Conselho curador da Fundação; representar, frente à

⁹ Em 1999 não se permitiram matrículas nas primeiras séries para habilitações profissionais que vinham sendo oferecidas até então.

sociedade, os interesses dos centros estaduais de educação profissional”(SEDU/ ES, 1999, p. 23).

A Fundação deveria ser sustentada inicialmente com recursos financeiros provenientes de dotação orçamentária da SEDU/ ES. O quadro e pessoal deveria contar com o concurso de especialistas de educação profissional que seriam recrutados como consultores autônomos. Estes, além de implementar uma política pública estadual de educação profissional, deveriam capacitar os funcionários que constituiriam o quadro técnico permanente da fundação. Esses consultores contratados “transferirão seus conhecimentos especializados aos futuros gestores que integrarão o corpo de especialistas da própria fundação”(Ibid., p. 24).

Quando essa Fundação estivesse em plena atividade, conforme a SEDU, principalmente integrada com os centros estaduais de educação profissional, o que se proporia é que ela também conseguisse gerar recursos, prestar assessorias e vender produtos. O projeto apresentado pela SEDU/ ES propunha a criação de Centros de Referência de Educação Profissional fixos, num total de sete Centros a serem construídos, dois em Vitória, um em Vila Velha, um em Cachoeiro de Itapemirirn, um em Piúma, um em Linhares e um em São Mateus. Haveria, ainda, quatorze laboratórios móveis que dariam suporte aos outros setenta municípios, com prestação de serviços na área educacional profissional.

Além disso, pretendia-se que essa Fundação fizesse uma adequação permanente nos currículos. De acordo com o Secretário de Educação Marcello Antonio de Souza Basílio, tanto a Fundação como os Centros de Referência

“poderão desfrutar da autonomia inerente às instituições de direito privado, que podem administrar com muito mais agilidade as necessidades sempre cambiantes relacionadas à gestão de políticas públicas relacionadas ao mundo do trabalho; tal autonomia é particularmente relevante no que diz respeito às estratégias de captação e de investimento de recursos financeiros” (Ibid.. p.24).

O Centro de Referência de Vitória cortaria com 28 salas, com capacidade de 3,3 mil alunos, Vila Velha contaria com 14 salas, com capacidade de 1,6 mil alunos, Cariacica contaria com 20 salas, com capacidade de 2,4 mil alunos, São Mateus contaria com 14 salas, com capacidade de 1,6 mil alunos, Gurarapari contaria com 14 salas, com capacidade de 1,6 mil alunos, Cachoeiro do Itapemirim contaria com 28 salas, com capacidade de 3,3 mil alunos e Serra contaria com 14 salas com capacidade de 1,6 mil alunos.

Para a capacitação dos professores, seriam construídos três Centros de Referência do Educador/ Professor, um em Vitória, um São Mateus e um em Cachoeiro do Itapemirim. Cada Centro teria auditório para 500 pessoas, laboratórios de currículos, biblioteca, sala de informática, minimuseu, salas ambiente, salas de estudo e de oficinas. A previsão de gastos com todo o projeto (incluindo a reestruturação do ensino médio) era de aproximadamente R\$ 72 milhões¹⁰. Veja tabela 1:

Tabela 1: Cronograma Financeiro Plurianual - por categoria de gasto
RS 1000.00*

CATEGORIA DE CASTOS	1999	2000	2001	2002
Consultoria	320,90	1.219,42	1.219,42	1.219,42
Serviços	854,15	3.245,77	3.245,77	3.245,77
Infra-Estrutura Física	228,90	869,82	869,82	869,82
Equipamentos	1.124,05	4.271,39	4.271,39	4.271,39
Mobiliário	166,50	632,70	632,70	632,70
Material de Ensino-Aprendizagem	183,50	697,30	697,30	697,30
Capacitação de pessoal das Escolas	697,90	2.652,02	2.652,02	2.652,02
TOTAL	3.575,90	13.588,42	13.588,42	13.588,42

RS 1.000.00*

CATEGORIA DE CASTOS	2003	2004	TOTAL
Consultoria	1.219,42	1.219,42	6.418,00
Serviços	3.245,77	3.245,77	17,083,00
Infra-Estrutura Física	869,82	869,82	4.578,00

¹⁰ As mudanças relativas à criação de Centros de Referência assim como a criação da Fundação não passaram de propostas no papel.

Equipamentos	4.271,39	4.271,39	22.481,00
Mobiliário	632,70	632,70	3.330,00
Material de Ensino-Aprendizagem	697,30	697,30	3.670,00
Capacitação de pessoal das Escolas	2.652,02	2.652,02	13.958,00
TOTAL	13.588,42	13.588,42	71.518,00

Fonte: SEDU/ ES, 1999. p. 24. Relatório Síntese. * Valores referentes a maio/1999.

A Oferta de um Ensino Médio articulado com cursos profissionais dependeria dos recursos para infra-estrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios e capacitação de professores, conforme tabela 1. Entretanto, para a manutenção permanente das atividades educativas na escola não havia recursos previstos.

Além disso, a introdução de uma instituição de direito privado, com argumento de ser mais eficiente e ter mais agilidade administrativa, em outras palavras, o programa, dentro da visão do Estado Mínimo, transfere para a iniciativa privada a responsabilidade das políticas públicas de educação.

Para o ensino médio, após a reestruturação da Secretaria e a criação do órgão gestor formado por uma equipe específica responsável pela política do ensino médio, a etapa seguinte foi viabilizar a atuação dos órgãos que estariam diretamente ligados às escolas. São as Superintendências Regionais de Educação instituídas pela Lei nº 5.468 de 23/09/97, treze unidades administrativas descentralizadas, integradas à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação. Suas atribuições básicas são:

“organizar em níveis e espaços crescentes de ação e decisão, os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros para implementação, execução, acompanhamento e controle dos programas, projetos e ações integrantes da política estadual de educação e garantir as crianças, jovens e adultos o acesso e a permanência com sucesso na escola” (Ibid., p. 28).

O projeto previa a reestruturação de 160 escolas de ensino médio em todos os municípios capixabas, com a construção de salas ambientes, ampliação de

dependências administrativas, reparos de rede elétrica e hidráulica, laboratórios de Informática, Biologia, Química e de ambientes de Língua Estrangeira e pinturas nos prédios. Previa além disso, a construção de mais oito novas escolas nos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, São Mateus, Guarapari, Cachoeiro de Itapemirim, Serra e Viana, com capacidade para 15 mil alunos. Vale ressaltar aqui também que essas mudanças também não ocorreram nas escolas de ensino médio.

No âmbito das escolas, o modelo de gestão apontado pelo relatório é o democrático, implantado a partir da Lei n.º 5.471, de 23 de setembro de 1997, que dispõe sobre a gestão Democrática do Ensino Público Estadual, regulamentando o princípio inscrito na Constituição Federal (Art. 206, Inc. VI), na Constituição Estadual (Art. 179) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96, Art. 15).

Essa Lei estadual consiste em consolidar nas escolas a participação efetiva da comunidade, especialmente no processo de escolha dos dirigentes escolares e membros de Escola. Com a institucionalização oficial da gestão democrática, alguns mecanismos, estratégias e instrumentos de administração foram criados e regulamentados, tornando-se obrigatórios para o funcionamento do Sistema e de cada estabelecimento de ensino. São eles:

- as Superintendências Regionais de Educação - SER;
- os Colegiados de Direção no âmbito central, regional e municipal;
- o processo de escolha dos dirigentes escolares dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual;
- o Projeto Político-Pedagógico;
- o Conselho de Escola (Ibid., p. 32).

A gestão democrática nas escolas, respeitadas as demarcações legais, permitirá que elas tenham a liberdade e autonomia na unidade de ensino e nos seguintes níveis:

Autonomia Pedagógica - liberdade de formular e implementar Projeto Político-Pedagógico;

Autonomia Administrativa - liberdade de escolher seus dirigentes e seus representantes no Conselho de Escola;

Autonomia Financeira - administração parcial¹¹ dos recursos financeiros - as verbas alocadas do orçamento anual pela SEDU/ ES e transferidas periodicamente para os Conselhos de Escola e os recursos gerados no âmbito do estabelecimento de ensino.

Assim, o Diretor e o Diretor Adjunto coordenam, juntamente com o Conselho de Escola, a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. O Conselho de Escola, segmento importante na condução das propostas da SEDU /ES, foi regulamentado pela Portaria n.º 485 de 26 de novembro de 1997, e deveria ser implantado nas escolas até maio de 1998, com personalidade jurídica própria e absorvendo as Associações Escola/Comunidade (AECs) e órgãos congêneres (Ibid., p. 15).

Essa regulamentação consistiu na reorganização e do funcionamento dos estabelecimentos de ensino quanto ao modelo de gestão escolar. De 1984 até 1997, o modelo que prevalecia era o Regimento Comum das Escolas Estaduais, um documento de natureza técnica, criado pelo Serviço de Inspeção Escolar. De

¹¹ Esses recursos devem ser administrados para cobrir as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, excluindo-se despesas com pagamento do pessoal. Destinam-se a aquisição de móveis e equipamentos, reparos e conservação de móveis, equipamentos e instalações físicas (Ibid., p. 14).

acordo com a SEDU, “apresenta praticamente um modelo único de estrutura e de organização escolar, o que significa pouca autonomia para as unidades de ensino” (Ibid., p. 30).

Nesse modelo, são responsáveis pela administração escolar: a direção e o Conselho Técnico Administrativo - CTA (o Coordenador de Turno e o Chefe de Secretaria). Ambos eram designados pelo Secretário de Educação.

A nova estrutura para o Ensino Médio, planejada pela SEDU/ ES, foi apresentada aos integrantes das escolas, em meados de 1999, para que pudessem conhecer o projeto e participar da sua introdução nas redes escolares.

2. A introdução do PROEP nas escolas estaduais

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio PROMED/ES, encaminhado às escolas estaduais, é composto de cinco módulos contendo todas as diretrizes e proposições. No primeiro módulo, apresentam-se o diagnóstico e os princípios norteadores para a melhoria e expansão do Ensino Médio; no segundo, a proposta da melhoria do Ensino Médio. No terceiro, como deve funcionar a gestão escolar; no quarto, a referência sobre a educação profissional e no quinto módulo, o projeto piloto de inovação curricular e capacitação de educadores do Ensino Médio. Este último módulo era a proposição que a SEDU/ES tinha para que as escolas implementassem suas ações.

As indicações contidas nos módulos deveriam ser estudadas pelos membros das escolas para que pudessem entender a reorganização do Ensino Médio, a transformação por que passou e sua nova estrutura curricular. O que se pretendia, junto aos integrantes das escolas, era que estes entendessem que a

política da SEDU/ ES era ampliar o atendimento nas escolas e criar condições indispensáveis para uma educação de qualidade. Com esse comprometimento, a SEDU/ ES pretendia fortalecer as instituições, com a melhoria da rede física, principalmente com recursos educativos e bibliotecas, incentivando inovações pedagógicas, valorização dos profissionais de educação e, principalmente, viabilizando, junto às escolas, a construção de seus projetos pedagógicos.

O projeto piloto de inovação escolar e capacitação de educadores do Ensino Médio deveria ser providenciado para que se pudesse “avaliar um novo modelo de organização e funcionamento do trabalho educacional do Ensino Médio com a introdução de currículos mais adequados às demandas e expectativas da sociedade” (SEDU/ ES, 1999, módulo 2).

O apoio às escolas por parte da SEDU/ES, fundamental no sucesso do programa, previa capacitação continuada para dirigentes, técnicos administrativos e membros do conselho de escola, promoção de seminários abertos à participação de todos, incentivo aos educadores para construir grupos de Desenvolvimento Curricular e principalmente criar Centros de Referência dos Educadores (CRE) com Laboratório de Currículo da área Diversificada. De acordo com o coordenador do PROMED/ES, Joaquim Antônio Gonçalves, em entrevista para esta pesquisa, este Centro seria importante para que a parte diversificada, introdução de disciplinas de acordo com as demandas da escola, seja estudada e programada pelos próprios professores, diretores e técnicos, a fim de garantir que as escolas introduzam, em seus currículos, o que foi planejado por esses membros.

Para esse fim, foram escolhidos 752 professores em exercício no Ensino Médio.

A escolha desses professores foi realizada pela própria escola¹² (veja tabela 2 e 3 abaixo, docentes da rede estadual e previsão de participantes respectivamente), o diretor (ou vice-diretor) de cada uma das 196 escolas de Ensino Médio e 4 representantes de cada uma das 13 (treze) Superintendências de Educação, que participariam dos cursos programados pela SEDU/ES. Esse grupo desenvolveria o Projeto Piloto, cujo objetivo era estudar propostas curriculares para as diversas disciplinas da base comum e da parte diversificada. O Projeto Piloto seria realizado em 4 etapas, totalizando 240 horas. Em cada etapa seriam trabalhadas 40 horas *Presenciais* e mais 20 horas *Não Presenciais* em que os integrantes estariam elaborando os módulos temáticos:

“Produzir e disponibilizar, para todos os professores do Ensino Médio do Estado, um banco de recursos didáticos acessível pela Internet, contando com a contribuição dos professores/ participantes do Projeto Piloto;
Executar pesquisa destinada a identificar interesses e necessidades formativas dos professores e dos alunos, as práticas e concepções educativas mais disseminadas e a caracterizar os modelos de organização e funcionamento adotados nas diversas escolas;
Testar, no contexto do Projeto Piloto, modelo de monitoramento e avaliação de projetos” (Ibid., 1999, p.28, projeto síntese).

O grupo analisou as propostas curriculares de cada disciplina, produziu módulos de ensino a serem utilizados na capacitação dos demais professores, constituindo-se um banco de dados de recursos didáticos do Ensino Médio. Elaborou unidades temáticas para trabalhos à distância e em grupo, trabalhos com práticas inovadoras de avaliação.

Após a conclusão dessa primeira etapa, a segunda etapa seria atender por meio

¹² A participação dos professores no curso piloto dependeria da adesão individual e do índice de adesão da escola na qual lecionem. Seria escolhido, pelo critério de índice de adesão e de número de professores, um certo número de escolas cujos professores poderiam participar do curso. Claramente, o número de escolas escolhidas seria aquele que permitisse o preenchimento das vagas acima referidas (SEDU/ ES, 1999, p.29-30, projeto síntese). Deve-se levar em conta, além das etapas e das atividades previstas, a distribuição pelos conteúdos curriculares dos professores que constituem o corpo docente da rede estadual do ensino médio. Todos os professores, inclusive os de Designação Temporária (DT) poderiam participar do projeto piloto.

de uma programação especial e em um único momento, 392 representantes dos Conselhos Escolares (dois por conselho). Na terceira ou quarta etapa do projeto¹³, dois representantes de cada um dos Conselhos Escolares seriam convidados a participar de um seminário, ao longo de um dia (com 8h de trabalho), para apresentação e discussão do plano básico de reformulação do Ensino Médio produzido pelos demais membros. Os conselheiros iriam conhecer o que foi produzido e teriam a incumbência de levar as idéias apresentadas, promover discussão com a comunidade e apresentar, até o final da quarta etapa, as sugestões para aperfeiçoamento do programa de reformulação do ensino médio.

TABELA 2: Distribuição de docentes da rede estadual por conteúdo curricular Espírito Santo - 1998

CONTEUDOS CURRICULARES	TOTAL
Língua Portuguesa	648
Matemática	649
Física	332
Química	364
Biologia	380
História	415
Geografia	401
Educação Física	257
Educação Artística	328
Língua Estrangeira	296
Filosofia	61
TOTAL	4.131

Fonte: SEDU/ DAD/ ES/ Setor de Estatística, 1999.

TABELA 3: Previsão de participantes do Projeto-Piloto

PARTICIPANTES	TOTAL	NUMERO PREVISTO	Nº TURMAS
Prof. Língua Portuguesa	648	117	4
Prof. Matemática	649	118	4

¹³ Não foram cumpridas as três últimas etapas até meados de 2001.

Prof. Física	332	60	2
Prof. Química	364	66	3
Prof. Biologia	380	68	3
Prof. História	415	75	3
Prof. Geografia	401	73	3
Prof. Educação Física	257	44	2
Prof. Educação Artística	328	60	2
Prof. Língua Estrangeira	296	59	2
Prof. Filosofia	61	12	1
Sub-total	4.131	752	29
Dirigentes Escolares	196	196	6
Técnicos de SRE	-	52	1
Total		1000	36

Fonte: SEDU/ ES/ DAD, 1999, Relatório Síntese.

O projeto elaborado e apresentado pela SEDU/ ES, apesar de apresentar uma proposta oficial de participação dos envolvidos com a escola em diferentes etapas, em nenhum momento, possibilitou o debate e a construção coletiva do Ensino Médio para o Estado. Há acontecimentos que denunciam a mera ritualização do debate sobre a reforma: em maio de 1998, quando a SEDU estava chamando os diretores de escola e alguns especialistas para a discussão da introdução do PROEP, já estava em andamento no BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) o acordo do governo estadual para o empréstimo de aproximadamente R\$ 75 milhões (convênio nº 120/97). Sustentando o pedido de empréstimo, estava especificada, em detalhes, a mesma proposta de reforma do ensino médio e técnico constante do Projeto da SEDU/ ES. Como se sabe, as agências internacionais somente concedem empréstimo para projetos muito claros e detalhados, que devem ser desenvolvidos de acordo com o especificado no acordo aprovado. Assim sendo, enquanto alguns segmentos eram convocados para discutir o projeto, o mesmo já estava em sua versão final e era submetido ao BID para aprovação de pedido de empréstimo para sua implementação.

Em decorrência, mais uma política onde os principais sujeitos não reconhecem as suas aspirações e anseios. Além disso, tal projeto não retrata a escola concreta, pauperizada, com histórico excludente.

A SEDU/ES sucumbiu às fáceis soluções de caráter burocrático e autoritário, propondo medidas inadequadas, demagógicas, clientelistas, desrespeitando o tempo e o movimento da construção coletiva. É certo que o envolvimento efetivo do coletivo de professores exigiria momentos difíceis, com aproximações e afastamentos, mudanças e até descontinuidade.

Em se tratando do currículo, após a homologação da Resolução nº 03/1998 - CNE, a SEDU/ ES sem uma sólida reflexão de cunho teórico/metodológico apresentou uma proposta pautada na construção de “novas disciplinas de acordo com as demandas da escola”. A SEDU/ES apresenta a definição de currículo

“como conjuntos de orientações, objetivos, metas, programas, conteúdos específicos em que o programa se desdobra, práticas pedagógicas, estratégias de ensino e recursos didáticos que são utilizados no ensino, no dia a dia da sala de aula”(SEDU/ES, 1999, p. 268).

Com essa proposição, desconsiderou uma discussão importante a qual Kuenzer (2000) aborda: “o trabalho pedagógico será por área ou por disciplina? Como fazer para acomodar em uma grade já tão precária as novas disciplinas (ou conteúdos) incluídas pela Resolução?” (Kuenzer, 2000, p. 91).

Esta problemática vai ser discutida pela autora no contexto de uma proposta pedagógica para o Ensino Médio e a formação profissional, respeitados os limites legais. Aponta mudanças na educação a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho e entende que o principal impacto tem sido na “relação entre o homem e o conhecimento”. Tal fato, portanto,

“não trata necessariamente de novos conteúdos, mas da generalização de conhecimentos que até o presente momento foram monopólios da pequena parte da população que, não por coincidência conseguiu ultrapassar a barreira da seletividade” (Kuenzer, 2000, p. 65).

Entender a importância do conhecimento na construção de um projeto que seja considerado uma teoria do conhecimento enquanto processo social, coletivo, participativo, e por isso conflituoso, e compreendê-lo como expressão das contradições sociais, econômicas, políticas, culturais do conjunto da sociedade é um desafio que exige constantemente reflexão e coerência entre prática e teoria. A opção por uma concepção de conhecimento compreendido como “práxis humana” e como “práxis produtiva” trata

“de analisar a realidade integralmente, como uma totalidade e não como soma de partes isoladas, não como partes separadas de uma mesma realidade. Para isso é necessário resgatar e articular o particular e o geral, as partes e o todo, partindo da aparência dos acontecimentos, dos fenômenos, e buscando analisar sua essência nas múltiplas relações que se pode estabelecer entre eles” (Princípios e Diretrizes para a Escola Pública Estadual, Porto Alegre, 2000).

Dessa maneira a finalidade do Ensino Médio perpassa a capacidade de compreender e dominar os conteúdos. Além disso, deverá permitir ao jovem aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora. Entretanto, a SEDU/ES traduz o currículo à articulação e adaptação, com “flexibilidade”, de disciplinas e horas. Concebe a organização do currículo com o eixo central didático e prático, sem compreender que precisa ser orgânico às demandas dos jovens e excluídos e por isso atender as necessidades de seleção e organização de conteúdos que vá além dos fins didáticos, mas também estejam articulados aos conhecimentos científicos, conhecimentos de formas de linguagem e comunicação contemporânea e conhecimentos sócio-históricos (Kuenzer, 2000).

Evidentemente que o projeto da SEDU /ES poderia estar levantando essas

questões, mas limitou-se a distribuir a carga horária de acordo com o número de aulas formais, eliminar algumas disciplinas do currículo e introduzir outras que julga mais adequadas às demandas e expectativas da sociedade. Assim, desconsiderou importantes discussões a respeito da conceituação da construção do conhecimento, da transdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade, das experiências concretas dos professores, introduzindo cursos sem uma construção coletiva de novos conhecimentos e práticas pedagógicas para responder às demandas de qualidade do trabalho pedagógico escolar.

Quanto à dualidade estrutural, de acordo com a proposta da SEDU/ES, continua a ser característica marcante, pois a “nova” educação média simplesmente extinguiu os cursos profissionalizantes sem, contudo discutir as causas históricas e verdadeiras da problemática do Ensino Médio, propondo medidas sem a compreensão das especificidades e desigualdades regionais. Mais uma vez, ressaltando a análise de Kuenzer, “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações de capital e trabalho”, e ainda, representa a concepção de homem, mundo e sociedade.

Nas análises dos documentos oficiais da SEDU/ES não há recursos disponíveis no orçamento público para a implantação desse programa, nos permite uma conclusão de que não há recursos para a sua continuidade. Isso significa que as metas para efetivar tal política precisariam ser no mínimo mais realistas pois, apresentar uma reforma como o PROMED/ES (PEM e PEP) significa um volume significativo de recursos que este grau de ensino demanda. Definir uma política educacional de grande alcance sem a compreensão da conjuntura econômica que fragiliza as políticas de Estado, esperando a concretização a partir da liberação de verbas por convênio MEC/ BID, é não observar todos os determinantes dos limites e avanços que tal política se impõe.

3. O SINDIUPES e o PROEP

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo SINDIUPES foi fundado em 1958. É a entidade representativa dos professores de 12 redes municipais e de toda a rede estadual. É filiado à Central Única dos Trabalhadores - CUT. A partir do Congresso Estatutário de 1999 foi aprovada uma diretoria colegiada para a direção de 2000.

O sindicato tem uma história de lutas e conquistas importantes com a presença dos (as) professores (as), principalmente nos Congressos Estaduais dos Trabalhadores em Educação Pública realizados a cada ano, desde 1984. Nesses encontros, há sempre um tema central em discussão, com a participação de aproximadamente 1.300 professores nos diferentes debates propostos pelo sindicato.

No ano de 1999, na realização desta pesquisa, o XVI Congresso discutiu o tema “Educação: entre a democracia e o mercado”, cujo debate perpassava pelo avanço da democracia no século XX, em particular da educação, com a universalização principalmente da alfabetização, em contrapartida à “quebra violenta” desse avanço, nos anos 90. A reorganização do ensino médio e suas conseqüências e ainda, definiu-se nesse Congresso, uma série de ações em defesa da democracia nas escolas e na sociedade, contra a concorrência selvagem do mercado e o neoliberalismo.

O sindicato tem procurado, via congressos, seminários, grupos de estudos, ampliar a discussão sobre a conjuntura educacional nacional e estadual, objetivando a efetiva participação e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Diante dessa proposta de atuação, foi perguntado a um dirigente sindical: quais os argumentos apresentados pelo Sindicato frente às políticas educacionais implantadas no Estado?

Quando o governo do Estado assumiu em 1998, encontrou a área da educação com uma política educacional fragilizada. A SEDU/ES, responsável por conduzir as políticas, se encontrava desestruturada para encaminhar qualquer projeto educacional. E o magistério passou os últimos cinco anos em constantes greves por melhores condições de trabalho, pagamentos em dia, concurso público, eleição direta para diretores (as), dentre outras reivindicações.

O SINDIUPES tentou, por diversas vezes, estabelecer um diálogo com o governo, para com o governo, para que as políticas a serem conduzidas tivessem a participação dos trabalhadores em educação e da sociedade. Entretanto, à revelia das reivindicações da categoria, do diálogo e das proposições sindicais, o governo do Estado implementou na íntegra um dos projetos do governo federal a *municipalização*, dentre tantos outros projetos iniciados também à revelia do magistério.

De acordo com o SINDIUPES, o governo estadual propôs transferir para os municípios capixabas a rede de educação infantil e parcela do ensino de 1º a 8º séries, o que aconteceu sem nenhum acompanhamento ou discussão mais aprofundada para a efetivação desse processo. Em sua essência, essa proposta da SEDU/ES foi acompanhada da visão quantitativista estimulada pelo MEC, sem a devida preocupação com os elementos da qualidade e com aqueles que envolvem a construção da cidadania plena. Isso pode ser observado nos documentos de divulgação dos *planos de ações*, carregados de *slogans* do tipo sucesso escolar, ‘metas de aprovação de alunos’, “lugar de criança é na escola”, entre outros tantos (SINDIUPES, Documento de 18/11/1998).

Essa tomada de decisão, de acordo com SINDIUPES, está relacionada diretamente à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no estado. A partir da legislação de 1996 - Emenda Constitucional 14/96, sua regulamentação pela Lei n.º 9.424/96 e a LDB 9.394/96 - “sinalizou claramente para mudanças substanciais, nas responsabilidades dos entes federados, quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis” (Oliveira, 1999, p. 11). A criação do FUNDEF¹⁴, de acordo com Oliveira (1999), “deu origem a uma nova discussão no âmbito do financiamento do ensino” (Ibid., p. 11). Em consequência disso, o debate, de acordo com o autor, centrou-se neste “ganhar” ou “perder” recursos, nas esferas estaduais e municipais.

Tentando estabelecer um diálogo com o governo José Inácio Ferreira, o sindicato elaborou um documento (referendado na Assembléia Geral dos Professores Estaduais no dia 18/11/1998) com caráter propositivo para Políticas Públicas para o Ensino Público no Estado do Espírito Santo, e também tentou estabelecer uma relação diferenciada com esse governo. Nesse documento, a intenção era relatar a rica experiência de discussões com diversos segmentos sociais capixabas, bem como contribuir com propostas objetivas para o mandato do próximo governo estadual, objetivando a defesa da educação pública.

Nessa perspectiva, o diálogo com o governo, desde o início, para o sindicato, foi importante para poder apresentar suas propostas, tais como:

“A realização de concurso público, em contraposição à contratação temporária;
O respeito e o cumprimento, sem discriminação, dos direitos dos profissionais da educação aposentados, em contraposição a concepção oficial de um

¹⁴ Para melhor compreender a respeito desse assunto, ver OLIVEIRA, Cleiton de [et all]. Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

Magistério dividido em categorias distintas: a dos ativos e a dos inativos;
O incentivo à formação científica e à qualificação profissional, com cronograma de capacitação permanente;
A adoção de parâmetros curriculares em contraposição à exclusão de Disciplinas, garantindo a elaboração de projetos pedagógicos dentro da Escola;
A definição de uma carga horária de 40 horas, distribuídas igualmente entre aula e planejamento, com implantação de regime de dedicação exclusiva;
A implantação definitiva de critérios objetivos de gestão democrática;
A extensão do auxílio-alimentação aos Contratados por Designação Temporária;
A recuperação da escola como espaço seguro de ensino-aprendizagem;
A recomposição do poder de compra dos profissionais da educação, a partir da definição de uma política permanente de reajustamentos de vencimentos;
A revogação de instrumentos normativos que atualmente permitem subterfúgios à utilização de recursos vinculados ao ensino público, seja através de empréstimos, seja através da fragilidade no controle da execução orçamentária e, em contrapartida, a redefinição de uma legislação mais explícita quanto aos efetivos limites nos gastos com o ensino público básico” (SINDIUPES, Documento de 18/11/1998).

A partir desse primeiro contato, com a entrega das proposições da categoria e a tentativa de uma reaproximação entre os dois órgãos, o que se notou, de acordo com a direção do SINDIUPES, é que o governo iniciou seu mandato implementando políticas sem levar em conta a representação sindical e os segmentos da sociedade capixaba, elaborando e executando políticas sem o prévio conhecimento dos profissionais da educação. Nesse aspecto, o magistério, por meio do sindicato, denunciou o caráter autoritário do governo e reivindicou espaço para a discussão das políticas para a educação. Forçou, de certa forma, o governo a chamar os representantes do magistério para o “diálogo”. Entretanto, a ação do governo tem-se limitado a apresentar projetos já fechados, não garantindo assim a real participação da categoria.

Quando solicitadas informações a respeito do PROEP, um dos vários programas implementados pelo atual governo, o representante sindical afirma que o sindicato não vem tendo qualquer participação, nem nas formulações nem mesmo no conhecimento das conduções das atividades. Para este, os planos de ação em curso têm sido conduzidos com “diálogos forjados” com o magistério, alunos, pais e a comunidade. Cabe aqui ressaltar que retirada do artigo 177 da Constituição Estadual, que previa a eleição direta para a escolha dos dirigentes

escolares, tem contribuído significativamente para este mascaramento democrático. Salta aos olhos a incoerência do governo que considera importante para a efetivação do PROEP a Gestão Democrática (Lei nº 5.471/97) e ainda a portaria 485/97 que regulamenta os Conselhos de Escola no Espírito Santo e, um ano depois, fere os princípios fundamentais que concretizam o funcionamento do Sistema e de cada estabelecimento, tão defendida nos documentos oficiais.

Na avaliação do sindicato, as discussões das políticas educacionais têm sido realizadas com o comprometimento de diretores, hoje indicados por apadrinhamento (deputados, prefeitos, etc.), em sua maioria sem compromisso com o magistério e sim com os que os elegeram para os referidos cargos. Tal atitude tem facilitado aos dirigentes escolares reproduzirem, nas escolas, as discussões ditadas pela SEDU/ES de maneira autoritária.

Quanto à estrutura de gerenciamento da Rede Estadual de Ensino, a substituição dos antigos Subnúcleos Regionais de Educação pelas novas Superintendências Regionais tem revelado problemas significativos. De acordo com o sindicato, sob a ótica de Estado mínimo, esses modelos de gestão ditos “modernizantes”, não têm sido acompanhados por resultados objetivos referentes à eficiência administrativa e à eficácia na elevação da qualidade dos serviços oferecidos. De acordo com depoimento da dirigente,

“Ao mesmo tempo que o novo modelo tem, afastado as atividades gestoras das atividades de ensino-aprendizagem, o mesmo vem promovendo a sobreposição de uma série de perturbações ao sistema, simplesmente por não disponibilizarem a tempo os recursos materiais necessários à realização com qualidade das atividades fim da Rede de Ensino Estadual”.

A concepção que a reforma traz, de acordo com um representante sindical, é de um projeto que extrapole o mero conceito de ensino público, um plano baseado numa suposta capacidade de auto-ajustamento mercadológico. “As atividades de

ensino-aprendizagem passam a ser encaradas pelos formuladores de políticas públicas contemporâneos como uma mercadoria, cada vez mais escassa, que deve ser produzida para o consumo de quem possa comprá-la”.

Para o sindicato, o PROEP não apresenta medidas inovadoras, pois reproduz na íntegra o projeto nacional idealizado pelo MEC, sem levar em conta sua viabilidade prática no cotidiano da escola. Desconsidera o envolvimento e a disposição dos educadores num projeto desse tipo. Isso tem dificultado a ação do sindicato nos espaços escolares e também nos esclarecimentos do que vem ocorrendo com o ensino médio e a educação profissional, junto à categoria.

Em seus discursos, o governo utiliza slogans como os relacionados à democratização do ensino e descentralização do poder, para encobrir o real significado de suas opções. Ao contrário do que tem sido amplamente divulgado, por exemplo, que este projeto conta com a participação dos segmentos da sociedade, na prática, sua produção contou exclusivamente com especialistas contratados para reproduzir eficazmente o projeto do MEC, sem uma prévia reflexão com as entidades representativas capixabas.

Para o SINDIUPES, não se trata simplesmente de participar de elaborações formais ou referendar projetos para a educação “pensados” em gabinetes e repassados para as escolas por meio de pacotes com fórmulas e manuais pedagógicos para serem executados.

O sindicato propõe que a construção coletiva de uma proposta de Ensino Médio e formação para o Estado precisa reverter em uma prática democrática, com processos de participação também democráticos, em que *todos os envolvidos*, professores e seu sindicato, pais/ mães, alunos e comunidade, discutam em

reuniões de estudo, seminários, plenárias, encontros municipais, microrregionais e regionais, as problemáticas que perpassam nesse nível de ensino, procurando romper com a clássica dicotomia entre formação para o trabalho e preparação para a universidade. Conseqüentemente, feitas as reflexões necessárias e, respeitando as possibilidades postas pela legislação atual, construir um novo projeto político e pedagógico que retrataria os anseios de uma sociedade plural em seus aspectos culturais, econômicos, geográficos, etc., dando um rumo inovador e adequado para o Ensino Médio no Espírito Santo.

Entretanto, numa avaliação geral das políticas implementadas nos anos 90 e sua atuação, o SINDIUPES destaca a difícil “capacidade de resistir e de enfrentar os ataques dos governantes ao nosso sonho de construção de uma escola pública, gratuita, de qualidade e para todos”.

Transparecem nos depoimentos dos dirigentes sindicais a incapacidade de intervenção nas proposições da SEDU. Apesar de apresentarem um discurso articulado e estratégico, percebem que é um problema complexo de difícil solução. A organização sindical vem sofrendo fortes ataques o que tem inviabilizado o seu processo de efetiva intervenção. O difícil acesso às informações como garantia de saber prever, de antecipar as mudanças e negociar, tem levado a categoria a soluções isoladas e de curto prazo.

Nos depoimentos colhidos nas escolas pesquisadas, a respeito da introdução do PROEP, vê-se claramente essa situação quando os usuários sabem dos seus direitos à escola pública e gratuita e reconhecem a obrigação do Estado de fornecer ensino de boa qualidade. Entretanto, optam por soluções individuais e parciais que julgam ser possível concretizar porque vêem nessa medida a única alternativa realista. A avaliação que fazem é que, dessa maneira, fazer o Estado

cumprir suas obrigações pode envolver uma luta vã ou, no mínimo, muito demorada.

CAPÍTULO III - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NAS ESCOLAS

1. Avaliação do PROEP realizada pelos Conselheiros de Escola da rede estadual nos municípios da Grande Vitória

Neste capítulo exponho o resultado de pesquisa empírica de natureza qualitativa, desenvolvida posteriormente ao levantamento da produção oficial e acadêmica, na qual procurei investigar, numa perspectiva que privilegia a escola como um espaço fecundo de análise e compreensão das mudanças ocorridas na esfera do trabalho, as dificuldades encontradas pelos professores e usuários da escola para a compreensão e a concretização da política para o ensino médio e profissional.

Assim, conceitos como qualificação e *empregabilidade*, as diferentes opiniões dos Conselheiros de Escola sobre a reforma apresentada pela SEDU/ES, posicionamento da entidade representativa do professorado e as aspirações, anseios e expectativas tanto dos professores como dos usuários das escolas são verificados a partir de entrevistas semi-estruturadas com 18 participantes do Conselho de Escola de cinco escolas da rede estadual capixaba. As entrevistas foram compostas de dois momentos: primeira, coletiva e segunda, individualmente, com a finalidade de obter na reação verbal dos usuários e profissionais a opinião a respeito das propostas de reforma. Com base nesses depoimentos, foram observadas as diferentes formas de resistência/ adesão da comunidade escolar à introdução da política estadual e apresentados os seguintes posicionamentos: - existe disponibilidade na escola de discutir e propor alternativas, buscando novas possibilidades de ajustes às demandas locais? ; - a incorporação da política no ambiente escolar é encarada como realidade concreta e nada se pode fazer ou modificar/ alterar? ; - a escola se recusa a realizar as atividades relacionadas ao programa e o encara como uma política de caráter imediatista e sua continuidade não irá alterar muita coisa?.

As cinco escolas pertencem à região da Grande Vitória. A escolha delas se deve ao fato de que todas trabalhavam com o ensino profissionalizante e cada uma delas estabeleceu um comportamento diferente de relação com o programa. A escolha dos atores sociais para realização dessa pesquisa foi constituída com base no critério de diversidade e no tempo e disponibilidade das pessoas de participarem da pesquisa. A opção de seleção de membros do Conselho de Escola para a realização das entrevistas se deve ao fato de esse grupo ter uma representatividade no âmbito escolar. De acordo com Thiollent (1987)

“não é pelo fato numérico e muito menos de “falar” com esse grupo, mas “uma intercomunicação, um diálogo real acerca de problemas reais, um processo de descrição onde as evidências são postas em questão e onde as influências recíprocas são avaliadas pelos pesquisadores” (Thiollent, 1987, p.114-115).

A composição do grupo para a realização da pesquisa empírica foi a seguinte:

1. diretoras: das cinco escolas estaduais;
2. professores: quatro professores¹⁵;
3. alunos: dois alunos;
4. funcionários: dois funcionários;
5. pais: três pais;
6. comunidade¹⁶:duas pessoas;
7. representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação pública do Espírito Santo — SINDIUPES e
8. responsável pelo programa na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo - SEDU/ES.

¹⁵ Foi solicitado aos professores representantes de cada conselho para responder e participar da pesquisa, entretanto ao final somente quatro permaneceram até o final devido à falta de tempo para responder ao questionário.

¹⁶ A participação da comunidade na composição do grupo de entrevistados se deve ao fato da sua presença constante e atuante nos conselhos.

O total previsto para realização da entrevista foi de quarenta pessoas entre direção (05), professores (10), alunos (10), funcionários (5) pais (5) e comunidade (5). Contudo a composição do grupo final ficou com dezoito (18) participantes pelo fato dos demais apresentarem pouco tempo e não ter disponibilidade para continuar participando da pesquisa.

2. A coleta de informações

O início da coleta de dados, a partir de julho de 1998, junto à SEDU/ ES, foi o primeiro passo para responder aos critérios previamente estabelecidos. Assim, procurei o coordenador do Departamento de Ensino Médio. O contato inicial com o coordenador propiciou o conhecimento das mudanças na SEDU/ ES e na sua estrutura para a implantação do Ensino Médio e dos Centros de Educação Profissional. Foram entregues documentos que continham os dispositivos normativos do quadro das ordenações legais e técnico-administrativas relativos ao PROEP. Esses materiais constituem-se na descrição do programa nacional e estadual, seus objetivos, metodologias e custos. Também recolhi boletins, relatórios de atividades e outras publicações específicas da SEDU/ES. A reforma educacional no ensino médio e profissional, nos documentos da SEDU/ES, se encontra descrita em um relatório composto por quatro volumes, capaz de abarcar todas as dimensões das mudanças que esses níveis de ensino precisam, a partir da introdução da LDB 9.394/1996 e do Decreto 2.208/1997.

A fim de dar início às entrevistas nas escolas procurei, a partir de novembro de 1998, primeiro estabelecer uma conversa com o (a) diretor (a) e, após esse primeiro contato, um novo encontro para conhecer os representantes do Conselho de Escola. Nem sempre foi possível conversar com todos devido à dificuldade de data e horário disponíveis de cada um e a inconstância do

funcionamento do Conselho de Escola. Particpei de cinco reuniões de Conselho. Entretanto, as entrevistas com os conselheiros foram realizadas dentro das escolas, independente da reunião estabelecida, de acordo com a disponibilidade e tempo de cada membro. Dessa maneira, várias vezes retomei às escolas para conhecer as pessoas e estabelecer um maior convívio com o grupo. Essa estratégia possibilitou perceber melhor o cotidiano das escolas, as atividades docentes, reuniões de conselho, professores, pais, alunos, atividades de direção e supervisão.

Neste trabalho utilizei entrevistas semi-estruturadas e questionários. O emprego dessas duas técnicas de investigação possibilitou a aproximação do entrevistador dos entrevistados, além de propiciar uma interação no processo investigativo. Os temas sugeridos e as questões estimularam os respondentes a explorarem o universo do conteúdo investigado, repensando suas opiniões e concepções possibilitando uma avaliação crítica e, instigados pelo entrevistador, explicitando suas condições concretas no processo de intervenção (Thiollent, 1987). A coleta de informação realizada a partir das opiniões dos entrevistados, não reduziu o trabalho a uma adição de opiniões individuais, constituiu numa certa visão do nível de explicação acessível à consciência dos conselheiros entrevistados sobre a reforma do ensino médio e profissional.

Cada entrevista teve duração média de três horas e meia, com o objetivo de alcançar posições, conflitos, impasses, definições, vivências e possibilidades para a implantação do programa nas escolas. Em um escola foi necessária a realização de um “mini-seminário” para que todos os temas pudessem ser explorados e, para ajudar o grupo a compreender o objetivo do trabalho. Entendendo que essa postura pudesse causar de acordo com Thiollent (1987), “efeito de contaminação” que consiste no condicionamento da resposta. No

entanto, ela justificou-se como forma de esclarecimento para “quebrar a passividade e impedir respostas fáceis, de conteúdo vazio ou sem compromisso”.

Para facilitar a compreensão dos entrevistados sobre a reforma do ensino médio e profissional foi importante recuperar as definições e as discussões a respeito dessas modalidades de ensino, o debate histórico de suas finalidades - preparar para o trabalho ou para a universidade, o modo como os professores reagem verbalmente às propostas de política educacional, assim como elas são administradas no âmbito escolar. Durante as entrevistas, as descrições do entendimento de cada um e o incentivo à reflexão auxiliaram a apreensão dos diferentes níveis de explicitação dos problemas.

As escolas freqüentadas apresentavam o seguinte perfil:

A ESG Machado de Assis localiza-se em uma área urbana, rodeada de prédios residenciais. Constitui-se de um prédio de dois andares cercado por um muro. A sua área interna é completamente tomada pela estrutura do prédio, restando pouco espaço para a movimentação dos alunos nos intervalos e para prática desportiva, que é realizada fora da escola, em uma quadra situada aproximadamente a 300m do prédio principal, junto à pracinha do bairro. É considerada uma escola pequena em termos de espaço, embora tenha atendido aproximadamente 900 alunos em 1999, divididos em 22 turmas que ocupavam as treze salas, em três turnos de funcionamento, sendo cinco de manhã, sete à tarde e dez à noite. Seu quadro funcional era composto por 42 pessoas, sendo uma diretora, duas supervisoras, três inspetores de alunos, uma secretária, duas assistentes de secretaria, quatro serventes, um zelador e 28 professores.

No que tange à estrutura física, a ESG Machado de Assis encontrava-se com as

condições de funcionamento bastante precárias: material didático insuficiente, salas e dependências mal-equipadas, ausência de laboratórios e salas ambiente, biblioteca sem funcionamento por falta de pessoal para o atendimento, cantina improvisada para venda de lanches com revezamento entre os professores para tomar conta e os alunos tendo que se alimentar de pé.

A ESG Gonçalves Dias localiza-se em uma área urbana, rodeada de casas residenciais. O edifício é térreo e é cercado por um muro que estava em reforma aproximadamente há seis meses. A sua área interna é ampla com espaço para a movimentação dos alunos nos intervalos e para prática a desportiva, esta é realizada na quadra localizada dentro da escola. Era considerada uma escola de grande porte em termos de espaço, embora atendesse aproximadamente 1.100 alunos em 1999, divididos em 32 turmas que ocupavam as 18 salas, em três turnos de funcionamento, sendo onze de manhã, oito à tarde e treze à noite. Seu quadro funcional era composto por 48 pessoas, sendo uma diretora, duas supervisoras, três inspetores de alunos, uma secretária, três assistentes de secretaria, cinco serventes, dois zeladores e 31 professores.

No que tange à estrutura física, a ESG Gonçalves Dias encontrava-se com as condições de funcionamento precárias: material didático insuficiente, salas e dependências mal-equipadas, ausência de laboratórios e salas ambiente, laboratório de informática fechado com os equipamentos deteriorando por falta de pessoal para administrar, biblioteca em funcionamento precário por falta de pessoal para o atendimento, banheiros quebrados, cantina para a venda de lanches sem espaço adequado.

A EPSG Helvécio Soares localiza-se em uma área urbana, rodeada de casas residenciais. O edifício é térreo e é cercado por um muro. A sua área interna é

ampla com espaço para movimentação dos alunos nos intervalos e para a prática desportiva, esta é realizada na quadra improvisada localizada nas dependências da escola. Era considerada uma escola de grande porte em termos de espaço e, atendeu a aproximadamente 1.700 alunos em 1999 (ensino fundamental e médio), divididos em 36 turmas que ocupavam as 24 salas, em três turnos de funcionamento, sendo quinze de manhã, dez à tarde e onze à noite. Seu quadro funcional era composto por 53 pessoas, sendo uma diretora, duas supervisoras, três inspetores de alunos, uma secretária, três assistentes de secretaria, cinco serventes, um zelador e 37 professores.

No **que** tange à estrutura física, a EPSG Helvécio Soares encontrava-se com as condições de funcionamento precárias: material didático insuficiente, salas e dependências mal-equipadas, ausência de laboratórios e salas ambiente, biblioteca em funcionamento somente nos horários matutino (9:00 às 12:00h) e noturno (18:30 às 20:00h) por falta de pessoal para o atendimento nos três turnos, banheiros quebrados, cantina para a venda de lanches sem condições adequadas.

A ESG Quintana Torres localiza-se em uma área de periferia, rodeada de favelas. Constitui-se de um prédio de dois andares e é cercado por um muro bastante danificado. A sua área interna tem um espaço completamente pequeno para a movimentação dos alunos nos intervalos e para a prática desportiva, esta é realizada na rua de acesso à escola. Era considerada uma escola pequena, embora atendesse aproximadamente 800 alunos em 1999, divididos em 20 turmas que ocupavam as 10 salas, em três turnos de funcionamento, sendo oito de manhã, cinco à tarde e sete à noite. Seu quadro funcional era composto por 44 pessoas, sendo uma diretora, duas supervisoras, dois inspetores de alunos, uma secretária, uma assistente de secretaria, três serventes, um zelador e 33

professores.

No que tange à estrutura física, a ESG Quintana Torres encontrava-se com as piores condições de funcionamento em relação às outras quatro escolas pesquisadas: material didático insuficiente, salas e dependências mal-equipadas e depredadas, ausência de laboratórios e salas ambiente, inexistência de laboratório de informática, inexistência de biblioteca, banheiros quebrados, cantina em desuso há um ano por falta de condições adequadas.

A EPSG Abreu de Alencar localiza-se em uma área de periferia rural, rodeada de casas residenciais. O edifício é térreo e é cercado por um muro. A sua área interna é pequena para a movimentação dos alunos nos intervalos e para a prática desportiva, esta é realizada fora da escola, em uma quadra situada aproximadamente a 200m da escola, junto à pracinha do bairro. E considerada uma escola pequena, embora tenha atendido aproximadamente 1.400 alunos em 1999 (ensino fundamental e médio), divididos em 27 turmas que ocupavam as 13 salas, em três turnos de funcionamento, sendo nove de manhã, sete à tarde e onze à noite. Seu quadro funcional era composto por 42 pessoas, sendo uma diretora, duas supervisoras, três inspetores de alunos, uma secretária, dois assistentes de secretaria, três serventes, um zelador e 29 professores.

No que tange à estrutura física, a EPSG Abreu de Alencar encontrava-se com as condições de funcionamento precárias: material didático insuficiente, salas e dependências mal-equipadas, ausência de laboratórios e salas ambiente, inexistência de laboratório de informática, biblioteca em funcionamento precário por falta de pessoal para o atendimento, banheiros quebrados, cantina para a venda de lanches com espaço reduzido.

Os entrevistados apresentavam o seguinte perfil:

Diretoras:

Vilma - diretora de escola tem 47 anos, está no magistério estadual há vinte e cinco anos; regime de contrato: concursada.

Antonia - diretora de escola tem 45 anos, está no magistério estadual há vinte anos; regime de contrato: concursada.

Odete - diretora de escola tem 36 anos, está no magistério estadual há doze anos; regime de contrato: concursada.

Sonia - diretora de escola tem 52 anos, está no magistério estadual há vinte e cinco anos; regime de contrato: concursada.

Selma - diretora de escola tem 44 anos, está no magistério estadual há dezoito anos; regime de contrato: concursada.

Professores:

Pedro - professor, tem 33 anos, está no magistério estadual há oito anos; regime de contrato: designação temporária.

Edite - professora, tem 28 anos, está no magistério estadual há cinco anos; regime de contrato: designação temporária.

Joana - professora, tem 42 anos, está no magistério estadual há quinze anos; regime de contrato: concursada.

Tereza - professora, tem 36 anos, está no magistério estadual há doze anos; regime de contrato: concursada.

Alunos:

Zeca - aluno, tem 19 anos, cursa o 2º ano ensino técnico contabilidade, no turno noturno;

Lúcia - aluna, tem 20 anos, cursa o 1º ano ensino médio, no turno matutino;

Funcionarias:

Laura - funcionária, tem 46 anos, está trabalhando em escola há dez anos, no turno vespertino e noturno; regime de contrato: concursada.

Cíntia - funcionária, tem 43 anos, está trabalhando em escola há quinze anos, no turno matutino e vespertino; regime de contrato: concursada.

Pais:

José - pai de dois alunos, tem 52 anos, dez anos que participa das atividades da escola; é líder comunitário.

Sebastião - pai de três alunos, tem 55 anos, quinze anos que participa das atividades da escola; é líder comunitário e de um segmento da igreja católica.

Helena - mãe de três alunos, tem 50 anos, doze anos que participa das atividades da escola; é líder comunitária.

Comunidade:

Carolina - líder comunitário e de um segmento da igreja católica, mãe de dois alunos, tem 50 anos, dez anos que participa das atividades da escola.

João - líder comunitário e de um segmento da igreja católica, pai de dois alunos, tem 54 anos, quinze anos que participa das atividades da escola.

Neste trabalho, optei por separar as opiniões dos representantes de acordo com a representação a fim de tentar reconhecer nas idéias de cada grupo (diretoras,

professores, funcionários pais, comunidade, alunos) as explicações e as opiniões a respeito do conteúdo investigado; no segundo momento tentei identificar um comportamento singular de cada escola, com o propósito de constatar se houve diferença entre elas com relação à implantação do programa. Essa dinâmica possibilitou a descrição dos relatos, a visão dos grupos a respeito da reforma do ensino médio e profissional. De acordo com Thiollent (1987), esse tipo de investigação possibilita um duplo movimento entre as idéias e as condições objetivas dos grupos representativos investigados e a transmissão das explicações e diretrizes adequadas.

3. A construção analítica dos relatos e a metodologia

Nas palavras de Thiollent (1987), a busca do conhecimento da realidade concreta do grupo a ser investigado exige uma clara definição política dos objetivos dos grupos, dos temas a serem abordados e a avaliação da conjuntura. Nesse sentido, a escolha das opiniões dos conselheiros de escola baseou-se na importância que esses membros têm no ambiente escolar. Os dados foram submetidos à análise de conteúdos, de forma que trabalhei com os conteúdos das falas, das observações e questionários.

De acordo com Arroyo (1999), ao nos aproximarmos da escola podemos descobrir “seus currículos, sua organização e também as relações sociais em que se dá a prática educativa” (Arroyo, 1999, p.13). Não se pretende, com essa pesquisa, examinar como se dá o processo de formação dos sujeitos, investigando como acontecem as relações sociais no interior da escola. Este trabalho se detém no exame dos depoimentos dos profissionais e usuários, em especial, dos participantes do Conselho de Escola, no intuito de verificar em que medida as escolas escolhidas para análise se amoldariam às determinações

oficiais.

Nessa linha, os relatos, as observações e as entrevistas obtidas foram ordenados analiticamente durante a pesquisa, pontuando a fala de cada segmento de representação, priorizando a explicitação para os problemas e as dificuldades encontradas a respeito da reforma educacional dimensionada pela SEDU/ES.

Encontramos dificuldades para sistematizar esse trabalho, que poderia significar somente a descrição dos fatos, relatos ou a verbalização de opiniões. Assim, tentou-se, a partir da coleta dessas opiniões, questionar os dados, os pontos de vistas, a problemática vigente na formulação dos questionários, as situações de comunicação, a unilateralidade, nas quais os dados são produzidos, os modos de categorização e de interpretação aos quais são submetidos, e as condições de verbalização ou de produção das opiniões (Thiollent, 1987).

Dessa maneira, as aspirações e expectativas e as capacidades de intervenção no processo de mudança são abordadas com base em quatro níveis de análise: o primeiro diz respeito à interlocução entre a escola, a Secretaria de Educação e as demandas da produção; o segundo trata da capacidade de intervenção, concretização e alteração na vida escolar; o terceiro trata das diversas compreensões do campo teórico em relação às mudanças na esfera do trabalho e sua expressão na esfera da educação; o quarto trata dos tipos de comportamento observados nos participantes face às mudanças provocadas pelo PROEP. Tais níveis serão abordados a partir da idéia de inter-relação uma vez que os aspectos e características observados são distintos, mas se interpenetram na composição da opinião de profissionais e usuários sobre a reforma dimensionada pela SEDU/ES.

O primeiro, retornando a referência em Arroyo (1999) a respeito dos vínculos

entre as demandas da produção e as respostas dadas pela escola, permite uma análise da percepção dos *envolvidos com a escola*.

Os relatos dos diferentes segmentos de representação expressam singularidades ao que se referem ao modo pelo qual dão sentido às funções da escola em correspondência com a lógica da produção. Trata-se, nesse sentido, de como cada grupo emite opiniões à compreensão da articulação e envolvimento entre os órgãos gestores e a escola.

Nessa perspectiva

“na relação entrevistador/entrevistado, as características básicas de cada um interferem na percepção, na atitude, nas expectativas e nos motivos do outro, e como essas características condicionam, de um lado, a adequação ou inadequação da resposta, e, por outro lado, os erros de condução da entrevista” (Thiollent, 1987, p.82).

Enfim, os esforços se centraram na apreensão das opiniões, não como coleta desvinculada de “idéias”, mas considerando a interação dos determinantes específicos no cotidiano escolar confrontando-os com os determinantes mais abrangentes, como o econômico, o político e o social.

Para esse fim, duas perguntas foram realizadas: Como tem sido a discussão na escola a respeito da Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional? Como tem sido a articulação entre a escola e a Secretaria de Educação para a implementação do PROEP? Essas perguntas estão relacionadas diretamente com a questão destacada no início da pesquisa. Até que ponto a escola estava envolvida com o programa de reforma do ensino médio e profissional? Sua adesão foi imediata ou recusou-se aos ditames da Secretaria de Educação?

A resposta a essas perguntas indicou posicionamento diferenciado em cada representação, pois a atribuição que eles davam a essas questões está

determinada de acordo com a história de envolvimento de cada categoria (diretoras, professores, funcionários, comunidade, pais/ mães e alunos), pelo contexto de participação ou sua ausência, pelo contexto no qual eles se mobilizam ou imobilizam e pelas relações sociais presentes neste contexto. Além de considerar a diversidade de interesses dos grupos no interior da escola.

O conjunto desses aspectos fez desvelar diferentes possibilidades e/ ou impasses e as conseqüências imediatas que impactam suas opiniões estão referenciadas diretamente pela analogia da negação pelo efeito da proposta.

A reunião dos relatos em diferentes formas de compreensão da proposta de reforma educacional para o ensino médio e profissional e a articulação com o órgão responsável e a escola, colabora para a percepção das disputas no âmbito do Conselho de Escola, nas múltiplas expressões de interesses contraditórios, assim como nas relações de poder instauradas nessa instância.

O grau de conhecimento que os entrevistados tinham das questões macro, como a política educacional e a reforma do ensino médio e profissional e as questões de implementação no âmbito escolar, instaura uma incerteza no papel a desempenhar por cada segmento. À medida que conhecem e percebem que sua intervenção é muito limitada e pouco tem contribuído para o avanço de uma política diferenciada da proposta da SEDU/ES, tendiam a negar o processo, ou melhor, explicavam que o projeto pode ser realizado, mas chegará ao mesmo resultado. Isto foi traduzido pelos representantes como a expressão de que muda-se tudo menos as suas condições pessoais. Transpareceu que na realidade pesquisada uma parte considerável dos entrevistados não tinha ou não teve acesso aos documentos, e também não estavam interessados em ter.

Nessa perspectiva, os depoimentos, principalmente dos alunos e pais/ mães

apontaram para um descontentamento e uma falta de “interesse”, ora por não saberem o que realmente estava acontecendo na escola, ora por sentirem que sua participação não surtiria grandes efeitos. A comunidade escolar vinha tendo uma tímida disposição de se envolver com o desenvolvimento do projeto que justifica-se pela falta de objetivos que levem em consideração o que acontece no dia-a-dia da escola.

“Somos chamados na escola para nos comunicar sobre as mudanças e fechamento do ensino profissionalizante, mas não dizem por que, e o que vamos fazer pelos nossos filhos para terem uma profissão” (respondeu uma mãe).

A relação do sindicato com as escolas sob o ponto de vista dos Conselheiros era respaldada na esperança de que poderiam intervir na condução do projeto e propor alternativas condizentes com a realidade de cada escola. Para boa parcela dos entrevistados, o sindicato foi visto como o instrumento capaz de propor estratégias que poderiam beneficiar a escola. Entretanto, entendiam também que sua força para fazer alguma coisa era mínima em relação à mudança do ensino médio. Reconheciam que o SINDIUPES, em reunião com as escolas, vinha tentando acompanhar e participar da condução do PROEP. Contudo, os dirigentes do sindicato percebiam que sua intervenção era muito limitada e pouco contribuiu para o avanço de uma política diferenciada da proposta da SEDU/ES.

Na opinião dos entrevistados, o que foi proposto pela Secretaria, encontra-se nas

“análises centradas em mostrar o ajuste inevitável, a correspondência orgânica, a absoluta concordância entre a escola e as políticas educacionais com a lógica produtiva. Continua se enfatizando a escola como resposta às novas demandas da produção, como agência mais eficaz para socializar, inculcar e reproduzir os novos paradigmas econômicos, sociais e culturais, os novos valores, condutas e relações hegemônicas. A história da escola seria apenas uma expressão de momentos ou fases da reestruturação produtiva” (Arroyo, 1999, p. 17-18).

Assim, os demais aspectos do cotidiano escolar como a organização do espaço,

do tempo e dos movimentos e em geral a organização interna da escola, para os entrevistados, não foram considerados. Além disso, as diretoras, professores, funcionários, pais/mães, alunos e comunidade revelaram descontentamento que é anterior à implementação do PROEP. A insatisfação foi pontuada pela situação de abandono em que se encontra a escola pública, pelas dificuldades dos professores em lidar com a defasagem da condição de trabalho, nos baixos salários, na precariedade do material escolar, na ausência de recursos pedagógicos e nos baixos investimentos introduzidos no ensino médio e profissional. Acrescente-se, ainda, que os docentes, em sua maioria, são contratados, o que leva a um descompasso entre o tratamento dado aos efetivos e aos “designados temporários”, nas relações de trabalho; estes, com contrato por tempo determinado, devem renová-lo a cada ano e por isso, muitas vezes, não retornam à mesma escola, reduzindo sua função ao cumprimento de carga horária (dar aula) para suprir a deficiência do setor, uma vez que o estado não promove concurso público para regularizar essa situação.

“...Nos sentimos incapazes de pensar e planejar a escola de acordo com nossas experiências ... Somos ouvidos apenas para cumprir um ritual ... Tudo que nós sabemos do PROEP não foi a Secretaria que encaminhou, mas alguns colegas que têm contato com o sindicato que trouxe para nós...” (fala de uma professora)

Nessa perspectiva, os entrevistados indicaram que a articulação estabelecida entre a SEDU/ES e as escolas estava pautada na subordinação às idéias do poder central. As “explicações” de cada grupo expressavam singularidades que se referem ao modo pelo qual foi encaminhada uma política para a área educacional.

O segundo nível sob a capacidade de intervenção, concretização e a alteração na vida escolar. No diálogo com o grupo e individualmente, o objetivo foi de facilitar a análise da adesão ou da rejeição e na observação dos relatos a

capacidade crítica do grupo de apresentar uma explicação a respeito da adesão e/ou da rejeição. Esse nível está relacionado pelo contexto de participação ou ausência do grupo.

Vale esclarecer que a observação da capacidade crítica como concepção de adesão a ou rejeição de uma determinada política implementada no âmbito escolar da rede estadual, não pode ser considerada com generalização para a compreensão dos tipos de comportamentos dos conselheiros de escola às mudanças provocadas pelo PROEP. Os relatos podem trazer algumas pistas sobre os processos emergentes para o grau de adoção pelo coletivo da escola, a legitimidade, o reconhecimento da comunidade interna e a explicitação dos obstáculos ou problemas encontrados, mas sem afirmar exclusividade ou seu grau de representatividade, pois tais considerações não justificam as opiniões de todos os conselheiros da rede estadual.

As perguntas para a observação da fala dos conselheiros a respeito desse nível de análise foram: A sua participação na escola tem se alterado com a reforma? O que de concreto essa reforma alterou na vida escolar?

De acordo com o agrupamento dos depoimentos por segmento de representação, as respostas foram as seguintes:

Na opinião das diretoras, todo esse processo de fato modificou o cotidiano escolar quando a SEDU/ES proibiu que no ano seguinte houvesse matrícula para o ensino profissionalizante “Tentei juntamente com o apoio do conselho não aceitar, pois havia muita pressão dos alunos e pais, mas não foi muito adiante, tive que voltar atrás na decisão” lembrou uma diretora. Esse grupo foi o mais pressionado dos dois lados. “Fomos convocados para um encontro com a

Secretaria onde eles explicaram tudo o que queriam que fizéssemos. Na escola os professores acharam que não reivindicamos outra alternativa”.

Nesse grupo, há divergências de opiniões. Das cinco entrevistadas, duas acreditavam numa proposta de projeto inovador, mas achavam que na prática o resultado seria o mesmo dos outros pelos quais já passou a escola. As outras opinaram que a escola estava precisando dessa reformulação, acreditavam que haveria “não uma revolução no ensino público, mas haverá uma mudança”.

Em relação à participação do grupo na escola, as diretoras relataram que estão sempre envolvidas com as questões escolares. Estão sempre sacrificando suas atividades particulares em prol do envolvimento que têm com a escola. Reconhecem a dificuldade para realização de algumas propostas do PROEP, como a organização da grade curricular, já que a parte diversificada dependerá de proposta da escola e contratação da SEDU/ES. “Já demoram para mandar um professor de Matemática, que pra nós é sempre o problema, imagina um profissional que extrapola a grade curricular, que está inserido na parte diversificada”, falou a diretora Vilma da ESG Machado de Assis.

Os relatos indicaram graus diferenciados de adesão das diretoras à proposta da SEDU/ES. Se por um lado, duas apontaram a reforma como mudam tudo menos as condições da escola pública, pauperizada, por outro lado, as outras três reconheceram a importância do programa para modificar a realidade educacional no ensino médio.

“Como sabe não vai mudar nada. Vamos continuar sem assistência na escola, sem condições de atender os nossos alunos” (resposta de uma diretora contrária ao programa).

“Com essa proposta os nossos alunos poderão concorrer ao vestibular, pois serão preparados. Como era antes, a escola não dava conta de um curso profissionalizante à altura do que o mundo atual cobra”. (resposta de uma diretora que acreditava no programa).

Essas distinções de opiniões foram provocadas pelas diferenças de entendimento

que esse grupo tem a respeito da reforma do ensino médio e profissional. As duas primeiras indicaram que a adesão e/ou rejeição estão relacionadas ao comprometimento e participação, a ligação política e ideológica de uma proposta para a escola pública. Portanto, suas opiniões centraram-se numa dimensão política, econômica e educacional. As outras três apontaram a proposta como forma de benefício material, físico e financeiro à escola, sem, contudo fazer nexos com a política educacional no plano macro.

Nos relatos dos professores pesquisados, os da área profissionalizante foram os mais prejudicados na introdução da reforma. Tiveram que buscar em outras escolas disciplinas que condiziam com sua formação ou redirecionar suas atividades na escola (quando tinham habilitação para a supervisão ou habilitação para o magistério de 1ª a 4ª séries), sem uma prévia discussão. Professores que trabalhavam com alunos do 2º grau com disciplinas como contabilidade, administração ou áreas afins, nesse momento começaram a trabalhar com crianças das séries Iniciais. A remoção ou recondução de cargos aconteceu sem qualquer treinamento ou possibilidade de questionamento. O diploma foi o caráter decisório para a habilitação e condição para a mudança de professores de uma área para outra. A Secretaria de Educação não levou em consideração a diferença entre trabalhar com ensino médio e com as séries iniciais. De acordo com um conselheiro, “professores com mais de 20 anos de trabalho com o ensino profissionalizante tiveram que assumir classes de 1ª a 4ª séries. Como pode isso, sem uma formação?”.

Por esses motivos, os entrevistados justificaram a rejeição ao programa, pois na prática indicaram que o governo só quis prejudicar o magistério. “Se não fomos convocados para o planejamento, também não queremos participar da execução”, argumentou a professora Joana da ESG Abreu de Alencar. O grupo

manifestou o entendimento de que, quando os administradores da cúpula do Sistema de Ensino encaminharam as reformas às escolas, a concepção de política foi a de planejamento nos órgãos superiores e execução no âmbito escolar. Entretanto, nas suas opiniões, a rejeição estava relacionada diretamente aos interesses individuais e imediatos que estavam sendo privados.

Os alunos entrevistados indicaram a preocupação com os que ainda não concluíram o ensino profissionalizante e que também estariam ameaçados com a inviabilização dos seus cursos. Para eles, na prática, seus respectivos cursos já não mais corresponderiam à realidade da nova estrutura do ensino médio e da conjuntura atual, principalmente o curso do magistério de 2º grau. Tal constatação por parte dos entrevistados os levou ao desânimo com o curso. Apontaram como saída o retorno ao 1º ano do “novo” ensino médio para “não perder tempo”. Terminar um curso profissionalizante que não tem mais viabilidade profissional, que não permitirá a qualificação para o mercado competitivo, para os representantes estudantis, foi o grande desafio a enfrentar para uma decisão tão séria de retorno ao primeiro ano. Além disso, sentem-se sem apoio tanto da Secretaria de Educação com uma resposta a essas inquietações e da própria escola, assim como por parte dos professores, que também não sabem o que fazer. De acordo com Zeca (representante estudantil) da ESG Gonçalves Dias, “nós somos sempre os primeiros a sofrer as conseqüências dos outros”.

Os pais nesse processo, de acordo com a sistematização dos questionários, não sabem o que realmente aconteceu na escola. A participação deles não surtiu grandes efeitos. Reconheceram a importância do envolvimento e engajamento nas práticas escolares. Entretanto, em se tratando da reforma do ensino, não se sentiram à vontade para opinar a respeito. Continuam atuando na escola como

colaboradores na “divisão de tarefas”.

A respeito da alteração na vida da escola com a reforma, eles comentaram que os professores, principalmente, foram os que mais sentiram a mudança. Tiveram que sair da escola e procurar outra em pouco tempo. Os alunos, na compreensão dos entrevistados, parecem não se preocupar com o futuro, por isso “não estão nem ai. Não sabem o que querem e dessa forma nem reclamam a mudança das aulas, dos professores” disse José representante do conselho da ESG Abreu de Alencar. Contudo, sobre os encaminhamentos da SEDU/ES, “Ainda é difícil opinar, pois só vimos as coisas no papel” disse José da ESG Abreu de Alencar. Questionaram que há muito tempo não tem apoio do Estado para reforma de salas, ambiente escolar de um modo geral. Sempre os conselheiros têm que “correr atrás” de alguma coisa para a escola. “Falamos de mudanças, equipamentos, mas até agora nada” disse Helena da ESG Helvécio Soares.

Quanto ao papel desempenhado no Conselho, esses representantes enxergam sua participação como “satisfatória”. Como fazem parte também do movimento de bairro, falaram da importância da participação, do entendimento de que isso é importante, “ajudam a escola no que for preciso”. Parecem entender participação com o cumprimento de tarefas. Estão sempre atentos com a limpeza, as festas, a organização estrutural e física da escola. Entretanto, no debate/discussão a respeito do papel da escola na sociedade atual, os argumentos foram restritos ao papel de mobilidade social a partir da escolarização.

A escola para esse grupo de pais foi considerada como um “privilegio” e por isso a visão romântica de proteção a esse bem. “Ela nos permite enxergar as possibilidades. Temos que lutar por ela, temos que participar” disse Helena representante do conselho da EPSG Helvécio Soares. A escola para esse grupo,

não tem preparado os alunos para enfrentar o mercado de trabalho por isso os alunos saem sem saber muita coisa. “Também os alunos estão muito desinteressados com os estudos. Tudo para eles é lazer, diversão. Nunca se preocupam com os estudos, com o futuro” argumentou Sebastião representante do conselho da ESG Quintana Torres. Transpareceu nos discursos desses pais a perspectiva de escola com a funcionalidade para um possível “bom emprego”, pois apresentavam experiências de insucesso escolar e profissional por falta da escolarização. Justificaram esse discurso, pois analisaram suas próprias experiências de fracasso escolar. Como não tiveram a oportunidade de estudar, depositaram na instituição a confiança do mecanismo de mobilidade social para seus filhos.

Os representantes dos funcionários e da comunidade expressaram singularidades de opiniões a respeito da participação nesse processo. Compreenderam que esse assunto diz respeito estritamente ao ensino, à sala de aula. Esclareceram que “o que tá mudando são as matérias dos professores”. Mas não souberam explicar o motivo disso. Na reunião de Conselho, “falaram que a escola tem um novo projeto encaminhado pela SEDU/ES, mas como falaram de matéria, de currículo, nós achamos que para os professores e alunos” respondeu Carolina, representante do conselho da ESG Gonçalves Dias. Com esses argumentos, acreditam que as suas atividades como conselheiros não terão que se modificar. Apontaram como trabalho de conselheiro a reivindicação de alguma coisa ou buscar soluções para os problemas da escola, indicando alguns apontamentos realizados por eles como: abaixo assinado para solicitação de professores, material escolar, etc. Pareceu que a participação desses dois segmentos se direciona para uma ação pontual, ou seja, à medida que vão aparecendo problemas na escola, eles vão sendo solicitados para conhecer as dificuldades e ajudar em uma alternativa.

As funcionárias respondentes da pesquisa, no entanto, no que se refere ao cumprimento de tarefas, pontuaram como trabalham na secretaria, suas tarefas foram consideradas burocráticas, ligadas diretamente à legislação, portanto, não se pode fazer muita coisa para modificar.

“Sentimos incapazes de ajudar no processo de decisão da escola, pois os assuntos muitas vezes estão direcionados ao conteúdo e sala de aula. Minha experiência é dos documentos e da parte administrativa” (relatou uma funcionária).

Os representantes da comunidade, por outro lado, são muito envolvidos com a escola e orgulham-se de participar tanto da vida da escola como da comunidade, conhecendo todos que freqüentam a escola. Mas reconheceram que quando trata-se do ensino, ou seja a parte pedagógica, não se sentem muito a vontade para opinar. Explicaram, porém, que conhecem o funcionamento da escola no que diz respeito à qualidade do ensino, à formação do professor, ao espaço adequado para a aprendizagem. “Estamos sempre ajudando a escola no que for preciso, mas de ensino de matemática, português, etc., é difícil falar” respondeu João representante do conselho da EPSG Abreu de Alencar.

Os representantes da comunidade reconheceram a incapacidade no trato das questões pedagógicas, mas suas opiniões a respeito da reforma se diferenciaram em relação aos funcionários e pais. Ou seja, apresentaram um comportamento de comprometimento político e reconheceram que as questões que estavam sendo encaminhadas à escola não se trata somente de questões pedagógicas. Havia o outro lado, o ideológico. A visão romântica da escola como ascensão social não ficou clara nas respostas desse grupo.

“Vivemos em um país de grandes disputas ideológicas. O poder econômico corrompe e impede que a escola pública tenha um outro olhar, uma outra formação” (relatou um representante da comunidade).

As colocações dos diferentes segmentos a respeito da capacidade de intervenção,

participação, envolvimento e, por conseqüência, adesão e/ou rejeição, me levou a tirar algumas possíveis conclusões. Primeiro, os profissionais da educação só vêm permitindo o envolvimento de toda a comunidade quando não conseguem resolver os problemas internamente. Por isso, muitas vezes, o funcionamento formal do conselho de escola para que os representantes possam referendar a posição tomada dentro do ambiente escolar. Segundo, de um modo geral, compreendem o processo político e econômico que atravessa a educação, a necessidade de mudanças no ensino médio, porém, a justificativa para a adesão ou rejeição parece estar ligada ao interesse individual. Terceiro, a reação de negação ao projeto, muitas vezes está associada a mera desculpa de dificuldades materiais e de não conhecimento do que se trata. Com esse posicionamento, precisam tomar cuidado para não instituir um discurso para nada se fazer na escola. Quarto, a participação de representantes da comunidade nos conselhos não está inserida numa visão democrática de que todos precisam se envolver com a escola e se sentir responsável por ela. A permanência desses dois conselheiros se deve ao fato de que estão dentro da escola antes mesmo da chegada da direção e dos professores. Isto aponta para uma certa “confusão” de papéis de representantes de pais e comunidade, quando não se tem a compreensão que a constituição de um Conselho de Escola é um espaço democrático onde *todos os segmentos* devem se envolver.

O terceiro nível de análise que trata dos modos variados da compreensão do campo teórico em relação às mudanças na esfera do trabalho e sua expressão na esfera da educação. Buscando argumento em Arroyo (1999) para discutir essa questão, o autor aponta as incertezas sobre a

“crença na função que a educação tem em nossas sociedades, uma função absolutizada na formação para os diversos papéis sociais, sobretudo, para a configuração do trabalhador exigido pelas relações sociais de produção” (Arroyo, 1999, p. 20).

O autor indica ainda que, nesse período, se retoma a centralidade da educação

para apresentar alternativas à crise do desemprego, o ajuste do trabalho frente à globalização. Partindo dessa análise, pontua que

“a crise do trabalho não é só econômica, é também social e cultural, é de formas de aprender o real, portanto, as condutas humanas não são facilmente racionalizadas e ajustadas segundo a marcha triunfante da razão instrumental. Aprendemos a duvidar do salvacionismo religioso tanto quanto do laico. Estamos em outro tempos” (Arroyo, 1999, p. 21).

A complexidade em torno dessa questão nos faz inferir que o campo educacional é fecundo no que se refere à compreensão dos modelos conectivos. Duas perguntas foram feitas na tentativa de compreender o que expressam a fala dos entrevistados a esse respeito: Você considera que a formação dos alunos realizada pela escola está de acordo com as demandas atuais do mercado de trabalho? Qual a sua opinião sobre a Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional considerando os argumentos apontados para tal intento?

Essas duas questões, apesar de sistematizarem uma gama de argumentação dos entrevistados, indicaram singularidades no que se refere ao entendimento. Todas as respostas caminharam para a incapacidade da escola pública de ensino médio estar atendendo a demanda do mercado e que tal situação não vem ocorrendo somente nos dias atuais. É histórico o processo de abandono das escolas públicas, principalmente de ensino médio. A partir dessa observação geral, três focos foram canalizados: o primeiro refere-se à infra-estrutura da rede física e pedagógica para realização de uma nova fase para essa modalidade de ensino; o segundo refere-se aos tipos de cursos dirigidos e terceiro, a forma de organização do ensino e relacionamento com as empresas. Esses focos se inter-cruzaram nas opiniões dos entrevistados.

Quanto ao primeiro, a falta de correspondência da escola do ensino médio estadual com as demandas de trabalho se deve ao fato da escola não apresentar

estrutura para atender a lógica do mercado, tanto no que se refere à área física, pois a escola não apresenta condições para as práticas necessárias ao conjunto do conhecimento de formação do aluno, laboratórios de informática, escritórios modelos, etc.; quanto à parte pedagógica, os materiais utilizados pelos professores, freqüentemente é o próprio professor que providencia, quando não se restringe ao livro didático adotado pela escola. Tais argumentos contrapõem-se quando, em suas mesmas respostas, há ponderações a respeito de que mesmo com as dificuldades estruturais conseguem estabelecer uma relação entre a escola e o mercado.

Alguns apontaram o contato que a escola mantém com algumas empresas para a realização de estágios. Nesse sentido, entenderam que a escola tenta acompanhar as demandas do mercado e, para tal intento, utiliza o estágio como concretização de relacionamento com a empresa.

No segundo critério de observação das repostas, no que se refere aos tipos de cursos oferecidos nas escolas, apontaram a questão da defasagem de cursos profissionalizantes e seus conteúdos. Para a maioria dos entrevistados, os cursos oferecidos pelas escolas são os que justificaram a ausência de critérios para atendimento da demanda do mercado. Tais cursos não acompanharam as mudanças ocorridas na esfera do trabalho, portanto, “como qualificar um aluno para concorrer no mercado de trabalho se o curso oferecido está em decadência no mercado?” respondeu a professora Joana da EPSG Abreu de Alencar.

Esse argumento que representou a fala dos professores nos conduz ao entendimento que esse grupo fez na relação estabelecida entre qualificação e escolarização, habilidades e formação profissional. Transpareceu nas falas uma relação direta entre educação e formação profissional, ou seja, a educação

encontra-se ligada à formação profissional, portanto a necessidade de adaptação da escola ao mundo do trabalho. Esse posicionamento converge para a posição que o MEC tem em relação à educação, conforme análise no capítulo 1 a respeito da qualificação e empregabilidade.

Outra conclusão indicada pelos depoimentos refere-se à dificuldade, principalmente dos professores se posicionarem a respeito do conceito de educação e formação profissional. Reconheceram que os cursos profissionalizantes realizados nas escolas não habilitavam os alunos para o atendimento da demanda do mercado, mas, por outro lado, não conseguiram perceber a educação nessa modalidade de ensino desvinculada da formação profissional. Essa contradição não é original se compreendermos a histórica discussão do ensino médio-educação geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional. É interessante ressaltar a convergência de idéias entre o discurso do MEC e dos professores entrevistados para a finalidade da educação. De acordo com Kuenzer (2000),

“as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (ibid. , p.40).

No atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático, embora continue sendo importante, não é suficiente para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva Kuenzer (2000).

Assim, a fala dos professores e diretoras pareceu não entender a importância do conhecimento diante da nova fase do desenvolvimento tecnológico e da reestruturação produtiva. Confundiram-se entre critérios de seleção de conteúdos

que correspondam à demanda do mercado com a formação integral do sujeito, ou seja, a formação do cidadão de forma a garantir sua autonomia intelectual bem como sua assimilação ativa do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade.

Os relatos expressaram, ainda, a dificuldade de compreenderem as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais com vistas à necessidade de organizar o novo princípio educativo para a formação ampliada dos trabalhadores. Para Arroyo (1999), “a preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como constituí-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital” (Arroyo, 1999, p. 29). O que está em evidência nessa nova fase é a relação entre o homem e o conhecimento, a noção das partes e a totalidade.

Nas observações das falas dos entrevistados, a compreensão que eles externaram a respeito do ato educativo da aprendizagem dos educandos, ainda foi considerada como aspecto pontual, que justifica a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Certamente um dos maiores desafios reside na necessidade de avaliação a respeito da finalidade do ensino médio face às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Para tal, o entendimento da intencionalidade política vai além da acomodação da grade curricular às novas disciplinas ou conteúdos. É uma dimensão cujo caráter é político, uma opção de um projeto de formação da totalidade das dimensões humanas.

O terceiro item a respeito da forma de organização do ensino e relacionamento com as empresas está diretamente relacionado ao item anterior, ou seja, a

compreensão e a avaliação da finalidade do ensino médio face às novas demandas do mercado de trabalho e os argumentos e diretrizes encaminhadas pelo Ministério da Educação via SEDU/ES.

Nos depoimentos dos conselheiros participantes da pesquisa, o que se observou foi a opinião generalizada de que a proposta de organização do ensino médio a partir da seleção e organização de conteúdos de acordo com os eixos temáticos das áreas de conhecimento, na perspectiva de transversalidade, são abordagens de caráter aparentemente inovador, com mudanças extremas, mas que, na prática cotidiana da escola, nada se modifica. “São muitos conceitos, muitos nomes diferentes, muitos termos, mas não têm viabilidade prática” respondeu a professora Tereza da ESG Quintana Torres.

Para alguns professores e diretoras, a introdução conceitual de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como estratégia de relação dos diversos conhecimentos e nova reorganização do ensino poderá facilitar a ação dos professores, desde que se garantam as condições de realizações das atividades, sendo dado o devido apoio ao professor, tanto no aspecto pedagógico - capacitação inicial e continuada, quanto no aspecto institucional - viabilização de salas ambientes, laboratórios, informática.

Além destes quesitos apresentados, também foi destacada a importância do respeito às características dos alunos atendidos pela escola, contemplando suas necessidades e perspectivas de futuro, das características da comunidade e da região onde está inserida a escola, bem como de suas disponibilidades e limitações, como garantia de efetivação de uma política concreta no ambiente escolar que leve em consideração seus sujeitos. Sem essas considerações, a possibilidade de mudanças na estrutura organizacional do ensino fica

comprometida.

Percebeu-se, ao mesmo tempo, que outro grupo de professores, diretoras, pais, alunos e comunidade apontou as políticas de organização do ensino como superficial e imposta de cima para baixo. De acordo com a diretora de uma das escolas, as questões sobre a reforma do ensino médio e profissional e os efeitos dos condicionantes ideológicos e políticos foram substituídos por divisão e reorganização de grade curricular e disciplinas, com caráter formalista e burocrático. Nesse sentido o debate deveria propiciar a participação mais efetiva da comunidade escolar e levar em conta as implicações dessa política nas atividades da escola, como condição necessária ao alcance do oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Em relação ao contato com as empresas, as diretoras ressaltaram a necessidade de um planejamento sistemático e um acompanhamento desenvolvido pela SEDU/ES para a efetivação de uma política de estágios. Alegaram que cada escola, para garantir um estágio junto a uma empresa, precisa ela mesma providenciar quem serão os alunos encaminhados, até os contatos com as empresas para solicitação de vagas. Não existem critérios para a escolha de empresas de acordo com a formação dos alunos. “O que vale é arranjar um estágio para que o aluno possa iniciar o processo de inserção no mercado de trabalho” informou Odete, diretora da escola ESG Helvécio Soares.

Todos os segmentos entrevistados são unânimes em denunciar uma falta de clareza de finalidade de estágios, os critérios de escolhas das empresas parceiras e a relação escola x empresa. No bojo dessa discussão, destaca-se a falta de definição da finalidade do estágio para os integrantes da escola, a relação entre a organização escolar – os conteúdos: formas de seleção e organização e as

demandas do mercado.

A complexidade e conflitos das finalidades educacionais têm direcionado o debate para a organização do ensino de modo a atender a classe menos favorecida. A observação das especificidades da instituição escolar, como a organização escolar, a autonomia da escola, as formas de interação dos educadores e educandos, as formas de relacionar-se com os objetos, os métodos e conhecimento e a maneira de relacionar-se com os tempos e espaços, são algumas considerações a serem feitas para a “compreensão do ato educativo formador e deformador das práticas e do trabalho escola?” (Arroyo, 1999, p. 29).

3.1. Resistência/adesão ao programa

O quarto nível de análise trata dos tipos de comportamentos identificados face às mudanças provocadas pelo PROEP. A observação foi realizada de acordo com o posicionamento na reação verbal de cada escola em relação aos três tipos de comportamentos levantados durante o trabalho de campo.

3.1.1. Disponibilidade de discutir e propor alternativas: ESG Gonçalves Dias e ESG Helvécio Soares

Das cinco escolas da rede estadual, duas apresentaram nos relatos das entrevistas coletivas a disponibilidade de discutir e propor alternativas, buscando novas possibilidades de ajustes às demandas locais. Esse comportamento foi evidenciado à medida que as perguntas eram respondidas de maneira a justificar a importância do envolvimento e participação do grupo para uma nova proposta que corresponda às demandas locais. Tal evidência foi notada quando um dos

integrantes do conselho levanta essa ponderação: “Não queremos ser reconhecidos como os do contra sempre. Acreditamos que essa proposta não está inserida nos anseios da comunidade escolar, mas acreditamos na possibilidade de realização de formas diferentes do que propõe a SEDU/ES aqui em nossa escola” respondeu o professor Pedro da ESG Gonçalves Dias.

Nessas duas escolas, ESG Gonçalves Dias e ESG Helvécio Soares, observamos características singulares no que diz respeito à organização do Conselho de Escola e a participação dos integrantes na escola. São escolas com histórico marcado pelas reivindicações, envolvimento nas paralisações, na luta cotidiana por melhores condições de atendimento a comunidade. “Sempre estivemos presentes nas greves do magistério e nas paralisações” respondeu Antonia, diretora da ESG Gonçalves Dias.

Por essas características pode-se tirar como primeira conclusão a resistência ao imposto de cima para baixo. Esclareceram, em suas falas, que não estão contra a SEDU, mas contra um projeto que não vem apresentando mudanças significativas e positivas para a comunidade escolar. Nas observações realizadas no cotidiano das escolas em referência às reuniões de professores, o material que receberam foi avaliado como “um projeto simplesmente no papel”.

Os conselheiros dessas escolas, que responderam ao questionário, afirmaram a dificuldade de lidar com tantas informações a respeito da reforma do ensino médio e profissional, da necessidade de conhecer as políticas educacionais atuais de acordo com as demandas no mundo do trabalho. Para os entrevistados, o material enviado pela SEDU/ES não permitiram condições de aprofundamento das questões macro e a dificuldade de mobilização tanto dos professores quanto dos alunos e seus pais/mães também são fatores de extrema dificuldade de

proposição de uma alternativa.

Alguns conselheiros informaram que estão estudando alguns temas que retratam a conjuntura atual, o mercado de trabalho e a globalização. “Vários de nós pertencemos a algum partido político ou estamos estudando aqui mesmo na escola. Alguns alunos até participam de discussões e são um grupo bom que está sempre à frente nas manifestações na escola”, relatou Pedro, professor da ESG Gonçalves Dias.

Assim, nos relatos dos professores e diretoras, o conselho de escola tem-se constituído em um grupo de discussão, apesar da explicitação de conflitos, e modificado seu caráter formalista e burocratizante, transformando-se num colegiado de expressões de interesses contraditórios, mas necessário para o processo de democratização da administração da escola pública. Embora, nas escolas públicas estaduais, o conselho seja incipiente, vem se constituindo em foro significativo de decisões.

Para os membros do conselho dessas duas escolas, apesar do envolvimento também dos demais integrantes da escola nas atividades, ainda é muito difícil uma intervenção que propicie novas possibilidades. Encontraram muita dificuldade em compreender o projeto enviado pela SEDU. Não conseguiram ter acesso “a discussão ou conhecimento da proposta em si para sugerir alguma coisa ou se inteirando de alguma coisa” relatou o professor Pedro.

Outros perceberam também que, quanto mais há participação efetiva da escola nas manifestações ou nas reivindicações, mais a escola é punida no sentido de não ficar sabendo o que realmente está ocorrendo, de acordo com a diretora Antonia da ESG Gonçalves Dias,

“nós não fomos convidados para o encontro com a SEDU/ES para, conhecer o projeto pois recusamos a fazer matrícula somente para o ensino médio. Em reunião na escola, a direção, os pais, a comunidade, os professores e os alunos decidiram que era importante continuar oferecendo o ensino profissionalizante, entretanto, tivemos que voltar atrás e só assim fomos convocados”.

Paro (1997) oferece valiosos subsídios para a importância da mobilização e participação da comunidade interna e externa na gestão da escola pública. Entretanto, indica a falta de perspectiva de participação como possibilidade de mudança numa sociedade autoritária, das mais variadas formas, em todas as instâncias. “É de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar” (Paro, 1997, p. 59).

A reação verbal das diretoras, das duas escolas, aproximou-se no que diz respeito à participação e possibilidade reivindicatória da comunidade escolar. Para elas, uma análise da dificuldade de propor novas alternativas às políticas encaminhadas, que atendam às demandas locais, concentra-se no “movimento desordenado” dos membros conselheiros. Ou seja, quando os pais se vêm prejudicados nos seus interesses imediatos, logo tentam se mobilizar para a solução do problema. Na contramão, os professores também reagem da mesma forma. “Apesar de sermos considerados uma escola combativa, acredito que nossas ações são muitos pontuais, às vezes, desordenadas. Ainda não aprendemos a trabalhar juntos e planejadamente”, respondeu Odete da ESG Helvécio Soares.

Embora os membros do conselho de escola entrevistados, das duas escolas, em suas respostas à pergunta “A sua participação na escola tem se alterado com a Reforma? Por quê?” Foram unânimes em indicar que estão sempre dispostos a participar, a se envolver e a se mobilizar, propondo alternativas às dificuldades que a escola pública vem sofrendo, contudo, reconheceram que a situação atual

de introdução do PROEP tem gerado certo “imobilismo” e indisposição dos usuários.

O receio foi evidenciado ora por não entenderem o que realmente representa essa política no âmbito escolar, ora por que os determinantes mais abrangentes como o econômico, o político e o social extrapolam a esfera de mobilização da comunidade escolar.

Nota-se também na reação verbal dos entrevistados dessas escolas, a disposição e motivação para discutir e propor alternativas, tentando buscar novas possibilidades. Apesar de apresentarem suas queixas em referência aos problemas enfrentados pela escola pública, acreditam que poderão “encaixar” propostas diferenciadas e que atendam a realidade da comunidade local. Apontam o descaso do governo com o ensino médio e a educação profissional. Entretanto, para eles: “e a primeira vez em dez anos que se tem uma verba exclusiva para esse ensino” disse Odete diretora da ESG Helvécio Soares.

Percebeu-se nas opiniões dos conselheiros a respeito da intervenção e proposição, a contradição, pois ora estão motivados e envolvidos para propor soluções ora estão imobilizados e sem esperança de que algo poderá ocorrer de diferente do que vem sendo imposto.

De acordo com Paro (1997), a participação dos envolvidos com a escola para a melhoria do ensino público é uma das possibilidades reivindicatórias para pressionar seus representantes no Congresso Nacional, por meio de sindicatos, partidos políticos e demais instituições. Entretanto, esse grupo de diretoras, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade, revelaram não ter a clareza da possibilidade de intervenção coletiva nas questões educacionais e nota-se um

certo “imobilismo imediato” por conta da morosidade da ação conjunta, o que pode justificar as estratégias adotadas sem uma visão sistemática e planejada.

Compreender o que está ocorrendo na conjuntura atual em termos econômicos, políticos e sociais, bem como a realidade da nova estrutura do ensino médio e profissional, na prática, para esse grupo, não tem oferecido subsídios para possibilidades de uma proposta diferenciada.

3.1.2. Incorporam a política como realidade concreta e nada se podia fazer ou modificar/alterar: ESG Machado de Assis e ESG Quintana Torres

Nas duas escolas, ESG Machado de Assis e ESG Quintana Torres, o comportamento que se evidenciou foi o da incorporação da política no ambiente escolar como realidade concreta e nada se podia fazer ou modificar/alterar. Esse comportamento foi evidenciado à medida que as perguntas eram respondidas de maneira a justificar que “uma política de cima para baixo não tem o que modificar, estamos acostumados a esse tipo de coisa e sabemos que nada muda”, relatou Vilma diretora da ESG Machado de Assis. Tal evidência foi notada também quando um dos integrantes do conselho levanta essa ponderação: “Muda-se tudo menos nossa condição de miseráveis” indignado relatou Sebastião, pai de alunos.

Vale ressaltar que a fala do pai surgiu quando a diretora Sonia, da ESG Quintana Torres, iniciou a reunião do conselho de escola anunciando mais um “programinha” enviado pela SEDU. Não esperem muita coisa, a SEDU só tem discurso. Conhecer nossa escola que é bom, nossos problemas, é outra realidade”.

Esse primeiro diálogo já indicou a direção que seria encaminhada à reunião. A proposta não foi nem lida pela diretora nem por qualquer outro membro da escola, mas já se tinha um argumento que justificava sua não operacionalização. Essa atitude também foi vivenciada nas visitas à escola e nas entrevistas individuais. “Todos sabemos do que se trata, é uma proposta onde não estão inseridos os anseios da comunidade escolar”, respondeu Tereza professora da ESG Quintana Torres.

Por essas características pode-se tirar como primeira conclusão a inconsistência no argumento que justifique a “adesão” ao imposto pela SEDU. Esclareceram em suas opiniões que o que foi encaminhado pela Secretaria seria realizado. Defenderam esse argumento, principalmente, as duas diretoras. Em razão disso, os professores, pais, funcionários e alunos sentiram-se “pressionados”.

A direção, na opinião dos professores, foi a que mais colaborou para a realização do que a SEDU queria na escola. “Quando chegou a documentação sobre o PROEP, a diretora chamou primeiro os professores e pais que eram de sua confiança e já havia acertado com eles para participarem do curso promovido pela SEDU. “Na reunião de conselho que você participou, você viu que tudo já estava definido” relatou Tereza professora da ESG Quintana Torres.

De acordo com Paro (1997), não parece difícil deduzir a implicação dessa postura para as decisões escolares. “Uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente permitirá que a comunidade ai se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas” (Paro, 1997, p. 48).

Quando perguntado aos conselheiros “Como tem sido a discussão na escola a

respeito da Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional?”, os professores indicaram que, por conta do autoritarismo da direção, não ficamos sabendo de muita coisa. “Há muito tempo que para mim o ensino médio e profissional na escola pública não tem dado conta das demandas do mercado de trabalho” respondeu Tereza da ESG Quintana Torres. Para o Sr. Sebastião pai de alunos, “eu sei que não tem mais curso profissional mas o motivo disso não sei. Estou me informando com a diretora”.

Vilma, diretora da ESG Machado de Assis, informou que os professores não demonstraram qualquer interesse.

“Tudo que acontece ela tem que organizar sozinha com a ajuda de alguns. Na nossa escola o conselho ainda é muito recente, portanto estamos discutindo mais questões de organização, mas eu tenho falado para os representantes o que a SEDU encaminha”.

Quando perguntei a respeito do PROEP e a proposição de uma nova estrutura física e pedagógica, as respostas foram as seguintes:

As diretoras das duas escolas tiveram opiniões singulares. Acreditaram que a escola seria equipada com laboratórios, biblioteca, equipamentos, não em curto prazo, uma vez que a escola pública encontra-se há muito tempo pauperizada. Entretanto, reconheceram que não será muito fácil, na prática, a realização do PROEP. Apesar de apresentarem disponibilidade e “adesão” ao programa, mesmo assim perceberam que o modelo, enviado pela SEDU/ES foi impositivo.

A professora Tereza estava tentando, junto com outros professores, entender o que realmente acontecia.

“A nova proposta de ensino médio interferiu na vida de todos nós quando tivemos que reorganizar a grade curricular ou quando alguns tiveram que remanejar para outras escolas”.

Na escola ESG Machado de Assis, o debate pareceu incipiente e isolado de acordo com o interesse de alguns. Nas observações das reuniões de professores, o centro da discussão era a carga horária e o número de aulas de cada um na nova grade curricular. As questões estavam direcionadas para a organização da grade curricular e número de horas de cada professor.

“O que vamos fazer se nossas disciplinas não serão aceitas nessa nova estrutura? Nem sei para onde eu vou? Quem conseguiu ficar na escola, qual será sua carga horária?” (relatou uma professora).

Enquanto na escola Machado de Assis, a diretora Vilma “*permite*” que os professores se reúnam sem a sua participação para tratar dos assuntos que diretamente atinjam suas atividades escolares, na Quintana Torres, a diretora Sonia procura conduzir todo o processo. Sempre que ocorria uma possibilidade de algum grupo estar discutindo alguma coisa, ela queria se informar do que se tratava. Para Sonia “é preciso estar acompanhando tudo que é feito e falado na escola”.

Diante dessas observações, recorrendo ao estudo de Paro (1997) a respeito da natureza da participação, pode-se inferir que há uma indefinição nos tipos de participação da comunidade escolar, na execução ou na tomada de decisões. No caso das duas escolas, o que se percebeu foi que elas utilizaram a “concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução”.

Tem-se a impressão que nessas escolas as questões conceituais que justificaram a introdução do PROEP, como a conjuntura atual, a reestruturação produtiva, a globalização, a qualificação e a empregabilidade foram fatos que não mereceram ser analisados pela comunidade escolar.

“Estamos mais uma vez fora da discussão, e o pior, agora não temos mais onde trabalhar. A partir de agora temos que encarar nova escola, nova turma e aluno, o que vou fazer com crianças de 1ª a 4ª séries? Essa reforma realmente não ajudou ninguém, nem a nós e nem tão pouco aos nossos alunos” (relatou uma professora).

Os indícios foram de que os conselheiros destas escolas entrevistados não

estavam preocupados em discutir o que tal projeto poderia fomentar em termos políticos e pedagógicos. O “imediatismo” e o “individualismo” foram evidenciados nas diversas opiniões colhidas na pesquisa. As diretoras, embora tivessem indicado a importância de planejar as ações e que estas expressassem a dimensão coletiva, quando postas diante da questão da viabilidade de discussão do projeto encaminhado pela SEDU, afirmaram que já estava definido, portanto foi só colocar em prática.

Na opinião do Sr. Sebastião, pai de alunos, parece que sua participação visava mais a execução de tarefas na escola, no que diz respeito a concertos, arrecadar fundos para a escola por meio de festas, rifas, do que discutir os planejamentos e as propostas encaminhadas pela Secretaria. Percebeu como é difícil compreender as questões de ordem pedagógica, pois reconheceu que a sua baixa escolaridade o impedia de maior envolvimento.

Por outro lado, a opinião do Sr. Sebastião foi contraditória quando indicou sua experiência como líder comunitário, que o qualifica a participação efetiva na educação dos filhos e dos outros alunos.

“Tenho muito conhecimento dos nossos direitos e deveres. Sei das dificuldades que a escola pública está enfrentando e a total mudança que está acontecendo no ensino de 2º grau. Tá certo que não tenho muito estudo, mas tento prestar atenção no que está ocorrendo”.

Busca-se novamente em Paro (1997) o estudo a respeito da participação dos usuários na “*gestão do pedagógico*”, para explicar a incidência de tal atitude nessas duas escolas. É considerada como “intromissão” quando os pais e os alunos querem se inteirar dos assuntos pedagógicos, com a alegação de que a responsabilidade sobre tais assuntos está diretamente relacionada aos professores e à direção da escola.

Na opinião das diretoras e professores, prevaleceu a respeito da introdução do

PROEP, nessas escolas, o caráter pedagógico. Portanto, foi preciso ajustar as disciplinas à “nova” grade curricular. De acordo com Vilma, diretora da ESG Machado de Assis, “estamos conversando com os professores diversas maneiras de como organizar a grade curricular proposta pela SEDU”,

Diante dessa visão, o que se observou foi que o discurso dos conselheiros dessas duas escolas pesquisadas, frente à introdução do PROEP, apresentou um comportamento de indiferença ao que vem acontecendo em suas escolas. Os professores, descontentes com as condições de trabalho e salário, pareceram adotar a postura de receber sem grandes tensões conflitos as propostas da SEDU. Incorporaram as propostas em seus trabalhos e justificaram que nada poderiam fazer para modificar. Os alunos e pais, por sua vez, alegaram que desconheciam as mudanças e reclamaram da falta de informação por parte da escola.

3.1.3. A recusa da ESG Abreu de Alencar

Na ESG Abreu de Alencar, as opiniões dos conselheiros entrevistados sobre a introdução do PROEP nas escolas indicaram a recusa em realizar as atividades relacionadas ao projeto, encararam-no como uma política de caráter imediatista e consideraram que a sua continuidade não iria alterar muita coisa. Esse comportamento foi evidenciado à medida que as perguntas foram respondidas. Tal evidência pôde ser notada quando um dos integrantes do conselho levantou essa ponderação: “Toda vez que se tem uma política a ser implementada, somos sempre os últimos a receber. Modifica-se tudo menos nossa condição atual” respondeu a professora Joana.

Nessa escola, a característica aparente foi de “indignação” e de “aversão” ao projeto encaminhado pela SEDU. Entretanto, ao analisar os relatos dos

conselheiros pesquisados, a “indignação” não pareceu assentada sobre argumentos contundentes que justificassem tal postura. Com base nessa análise, as formas de “adesão” ou de “resistência” foram tomando novos contornos e assumindo caráter contraditório. Se por um lado, a adesão foi negada na reação verbal dos entrevistados, por outro lado, a resistência não foi um ponto central que justificasse esse comportamento. “Essa política da SEDU representa uma investida do estado para encobrir o real significado de seus projetos e ações. E nós, onde estamos incluídos?” respondeu Joana professora da escola. Assim, a resistência ao programa se deveu ao fato de que ao tomarem conhecimento das propostas, perceberam que os objetivos não levaram em consideração o que acontece no dia-a-dia da escola.

Por essas características, pode-se tirar como primeira conclusão a resistência ao imposto de cima para baixo, contudo uma resistência pautada em ações verbais de falas isoladas dos conselheiros. Embora nem todos apresentassem uma inclinação à “resistência” à introdução do PROEP na escola, pareceu difundida a negação ao que foi encaminhado pela SEDU. Os depoimentos esclareceram que um projeto que não apresentou mudanças significativas e positivas para a comunidade escolar, não merece que seja utilizado na escola.

Os conselheiros dessa escola que responderam ao questionário também afirmaram a dificuldade de lidar com tantas informações a respeito da reforma do ensino médio e profissional, da necessidade de conhecer as políticas educacionais atuais de acordo com as demandas no mundo do trabalho. Para os entrevistados, o material enviado pela SEDU/ES não permitiu condições de aprofundamento das questões macro.

A falta de perspectiva, que caracterizou o grupo, também foi um fator

determinante para esse comportamento de rejeição ao PROEP. “O que adianta estudarmos, compreendermos toda a estrutura quando na verdade tudo fica como está”, disse Cíntia, funcionária e representante no conselho.

Nessa escola, um fato interessante ocorreu durante a pesquisa: o grupo sentiu a necessidade de realizar um “mini-seminário” com o propósito de fornecer opiniões mais consistentes.

Foi desafiador esse seminário, pois retratou a realidade do contexto educacional frente às mudanças no mundo do trabalho, da globalização e da reestruturação produtiva além das questões conceituais em voga na reforma do ensino médio e profissional: qualificação, empregabilidade e competência. Foi importante criar esse momento, pois facilitou a compreensão dos entrevistados sobre a reforma do ensino médio e profissional, numa perspectiva crítico-social, para que pudessem abandonar o senso comum e a crença do inevitável.

Assumindo o risco sobre a postura de pesquisadora aparentemente “neutra” no processo de investigação, foi marcado três dias de discussão das temáticas sobre o mundo do trabalho e a proposição do projeto encaminhado pela SEDU/ES. Ao término do encontro, analisando os objetivos do programa e sua inter-relação com o processo histórico e político, as opiniões dos conselheiros e visão ao processo de reformulação do ensino médio apresentaram novos contornos à caracterização de rejeição.

Coletivamente, os conselheiros questionavam o programa e afirmavam sua inviabilidade. No entanto, na medida em que foram discutindo e tomando conhecimento das ordenações legais, foram constatando a sua incompetência para se contrapor a esse projeto. Percebiam que a intervenção que poderiam

realizar seria muito limitada e pouco contribuiria para o avanço de uma política diferenciada da proposta original da SEDU. A visão dessa incompetência para resolver problemas ficou cada vez mais nítida em suas respostas.

“Tudo que fomos compreendendo, na verdade, não nos permite fazer nada”, disse José pai de aluno.

“Apesar de compreender as questões macro, não damos conta nesse momento de inviabilizar um proposta dessa. Está acima de nossa mobilização e compreensão” (relatou uma professora).

Essa situação de percepção da realidade não modificou a opinião dos conselheiros quanto à recusa ao PROEP. Entretanto, os argumentos e as diferentes formas de interpretações foram dando novos rumos à discussão. Algumas decisões foram tomadas para que pudessem ao menos interferir o mínimo que fosse no processo de elaboração dos projetos a serem realizados pela escola.

Ficou decidido que participariam do projeto piloto, quem quisesse, independente do que a SEDU estipulava para a participação. Todos os representantes do conselho estariam presentes no projeto. Começariam a organizar seminários dentro da escola, chamando todos para discutir e propor alternativas para o ensino médio, dentro do âmbito escolar; além de grupos de estudo para que pudessem entender os significados da autonomia da escola, conselho de escola, gestão democrática e como utilizá-las em seu benefício.

É interessante observar também que o comportamento dos conselheiros que responderam ao questionário dessa escola não modificou a opinião sobre a recusa ao PROEP enviado pela SEDU. Entretanto, deixou de ser uma rejeição individual; imediata e assistemática, e transformou-se em uma posição coletiva e planejada. Se, por um lado, as condições da política estadual apresentadas

estavam de acordo com os determinantes mais abrangentes como o econômico, político e o social, por outro lado, as mesmas condições poderiam permitir novas possibilidades de (re) ajustamento à realidade.

CONCLUSÕES

Ao iniciar minha investigação a respeito de como os membros da comunidade escolar de cinco escolas da rede estadual capixaba percebiam as mudanças introduzidas pela implantação do PROEP no estado do Espírito Santo, tinha como principal hipótese que as mudanças não teriam qualquer efetividade à revelia dos professores e dos usuários da escola. Em 1997, já era possível perceber que as políticas encaminhadas pelo MEC eram incorporadas pela SEDU/ES sem qualquer participação e discussão local.

Diversos estudos acadêmicos sobre as reformas educacionais, em especial os que tratavam de indicar a mera ritualização do debate e imposição de políticas, também ressaltavam que a reorganização educacional, principalmente do Ensino Médio e Técnico, estava incluída no grande movimento de transformação do Estado.

Em razão disso e o fato de haver indícios de que a participação para a definição de políticas de educação no estado estava restrita a reuniões e seminários longe de ser deliberativos, posso afirmar que a implantação do PROEP no Espírito Santo tem sido realizada no meio de medidas polêmicas, por meio de processos autoritários, que tentam ignorar a posição do magistério, incidindo sobre estruturas materiais precárias e relações reconhecidamente frágeis e conflitivas, fazendo acentuar os defeitos do sistema educacional.

A análise dos depoimentos dos conselheiros de escola que participaram desta pesquisa indicou que os três comportamentos apresentados pelo grupo estavam diretamente relacionados à adesão e/ou rejeição à introdução do PROEP. Por essa razão, os discursos convergiram para a perspectiva de que muda-se tudo

menos as condições pessoais; ou muda tudo menos a realidade concreta do ambiente escolar.

Esses dois argumentos indicam as relações contraditórias que têm cercado os profissionais da educação e os usuários da escola no que se refere à “adaptação” às determinações oficiais. Se, por um lado, os determinantes mais abrangentes como o econômico, político e social interferem nas opiniões e idéias justificadas pelos entrevistados, por outro lado, estes determinantes também exercem influência nos determinantes específicos dentro da escola. Assim, o espaço escolar é a expressão das mudanças dentro e fora do âmbito escolar, e ao mesmo tempo é espaço de construção de novos sujeitos sociais e políticos.

Nas escolas ESG Gonçalves Dias e ESO Helvécio Soares que apresentaram disponibilidade para discutir e propor alternativas ao projeto apresentado pela SEDU/ES foi evidenciado o envolvimento do grupo para novas possibilidades à realidade local. Foram consideradas escolas com histórias marcadas por reivindicações, paralisações e participação de todos os segmentos. Há que se considerar também que, enquanto se organizam e lutam por seus interesses comuns, aumentam as oportunidades de tomarem consciência mais profundamente de suas diferenças sociais e as conseqüências delas decorrentes, explicitando-se melhor seus interesses individuais conflitantes. Por isso, quando se unem para o objetivo comum, a efetiva participação, inicia-se também a explicitação de divergências dos pontos de vista.

As necessidades sociais que as pessoas e os grupos envolvidos buscam superar têm suas verdadeiras causas nas relações de classe. As estratégias comuns buscadas pelo grupo nem sempre correspondem a uma reorganização do trabalho social. Além disso, as condições objetivas de existência levam as

peças a se verem permanentemente preocupadas e envolvidas com a satisfação de seus interesses imediatos. Diante das restrições impostas por suas precárias condições de participação efetiva e sem alternativa, evidenciam-se a visão da impotência para resolver os problemas de forma adequada, bem como a contradição, pois ora estão motivados e envolvidos para propor soluções ora estão imobilizados e sem esperança de que algo poderá ocorrer de diferente.

Em última análise, essas duas escolas compreendem que a mudança e a transformação das condições de classe dependem da modificação de formas de organização que tenham a ver com as relações de classe em termos econômicos e políticos. Na prática, para esse grupo, há clareza da impossibilidade de intervenção coletiva, e a curto ou médio prazo, de serem atingidos seus objetivos. Além disso, na reação verbal dos entrevistados dessas duas escolas, não basta propor alternativas quando a política autoritária já está instalada. Entretanto, ainda assim, o comportamento é de disponibilidade de discutir e propor alternativas.

As escolas ESG Machado de Assis e ESG Quintana Torres incorporaram a política como realidade concreta e nada se podia fazer para modificar ou alterar a situação. O grupo participante da pesquisa, a todo o momento, mostrava a fragilidade e a atitude de tentar solucionar a satisfação dos interesses pessoais imediatos. A justificativa dos argumentos era a descrença de modificação daquilo que já estava predeterminado. A visão da impotência estava estampada em todas as reações verbais. O relacionamento entre os integrantes foi outro fator marcante para a aceitação imediata. As duas diretoras aparentemente mostravam-se favoráveis à participação coletiva. Entretanto, nas escolas pesquisadas, constatou-se que não incluíam nada além do que já era previsto nas normas e nas expectativas oficiais.

O que se observou nessas duas escolas foi que o envolvimento do grupo centrou-se na execução. A questão da tomada de decisões ficava centralizada nas mãos da direção. A tomada de decisão e a execução não estão desvinculadas do planejamento escolar, de acordo com Paro (1997), mas trata-se de ter bastante claro qual o objetivo que tem em mente: se se pretende restringir a participação burocrática, pontual à execução ou se o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola a respeito da tomada de decisões. O que prevaleceu foi a execução.

Outras questões como a conjuntura atual, a reestruturação produtiva, a globalização, a qualificação e a empregabilidade nem sequer faziam parte do cenário de discussão da escola. Os entrevistados mostraram descaso com o programa e esclareceram que a política pública é marcada historicamente pela implementação autoritária.

Na opinião dos entrevistados amoldar-se a mais uma política seria mais fácil para evitar tensões ou conflitos. Não adianta discutir quando a própria direção fica conivente com a atual situação, disse um entrevistado. A falta de informação das reais condições de mudança do ensino médio e profissional marcou o cenário de disputa individual sobre os assuntos pedagógicos, ou seja, na divisão da grade curricular para verificar quem ficaria na escola e quem deveria procurar outra. Outro fator que caracterizou essas duas escolas foi a preocupação com o ajustamento de disciplinas à “nova grade curricular imposta pela SEDU/ES”.

Na escola ESG Abreu de Alencar a recusa ao programa foi o comportamento percebido nas entrevistas. A resistência observada não era de recusar tudo que

vem do poder público. O que estava sendo questionado pelo grupo era uma política imposta de cima para baixo, sem considerar as características da realidade escolar. Além do desrespeito à legislação, com relação à autonomia da escola, na organização de seu espaço de acordo com as demandas e a participação dos segmentos nela envolvidos.

A partir do seminário realizado na escola para esclarecimento da realidade do contexto educacional, a recusa ao programa teve novos contornos e a reação verbal começou a se pautar numa tomada de decisão coletiva, sistemática e elaborada. Essa situação modificou consideravelmente o papel do conselho de escola, até então praticamente sem qualquer atuação significativa. O grupo percebeu que essa instância tem grande importância na intervenção e na conquista de reivindicações.

Embora os conselhos de escola nas unidades da rede estadual capixaba sejam incipientes, percebeu-se na reação verbal dos conselheiros da ESG Abreu de Alencar uma certa disposição para modificar essa realidade e começar colocar em prática algumas ações planejadas coletivamente, desmistificando o caráter burocrático do conselho.

É certo que novas investigações precisam ser realizadas para que se tenha uma visão mais ampliada de como se dá o processo de adequação às políticas oficiais. Entretanto, investigando a visão dos conselheiros e do sindicato a respeito da implantação do PROEP no interior da escola, parece não haver dúvida da necessidade da integração entre órgãos oficiais e magistério, para obtenção de um clima de confiança mútua e de entusiasmo da comunidade escolar pela reforma.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador.** In: FERRETTI, Celso João [et. All] (orgs). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999. p. 13-41

ARROYO, Miguel. **Trabalho educação e teoria pedagógica.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 138-165

BRESSER PEREIRA, L, C, SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998. p.237-270.

BRESSER PEREIRA, L. C, SPINK, P. (Orgs.). **“Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado”.** In: BRESSER PEREIRA, L, C., SPINK, P. (Orgs.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio, 1998. p. 21-38.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1995. p. 133-150.

CASTRO, Delúbio Soares de; MACEDO, Bernardo Gouthier. **“O FAT e o Sistema público de emprego: a visão dos trabalhadores”.** Revista Proposta (São Paulo), n° 74, setembro/novembro, 1997.

DELUIZ, Neise. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** 1997 /mimeog./

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** 1997. /mimeo./

FERRETTI, Celso João [et. all.] (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, Vozes, 1994.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato.** In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 55-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo, Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In: II SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE CURRÍCULO: REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO. APEOESP, abril 1999, São Paulo, n° 10, p. 86.

GIULIANI, A.C.; PEREIRA, M.Z.C. **Os (des) caminhos da Educação profissional.** In: Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 6, n° 20 jul./set.1998, p. 405-419.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências**. In: FERRETTI, C. J. [et. all.] (orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999. p. 121-139.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 55-75.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

MACHADO, Lucília R. S. **A educação e os desafios das novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. (ORG.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 165-184.

MEHEDFF, Nassim G. **Educação versus exclusão**. JORNAL DO BRASIL. São Paulo, 18 abril 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Diretrizes para a organização curricular do ensino médio: versão preliminar, em discussão**. São Paulo, CNE, 1998.

MINAYO, M. Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MORAES, Carmen S. V. **A reforma do ensino médio e a educação profissional**. 1996 /mimeog./

MORAES, Carmen S. V. **“O que há de novo na educação profissional no Brasil”**. Revista do NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (Belo Horizonte), n ° 08, janeiro/junho 2001. p.13-45

OLIVEIRA, Dalila. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M.R. T. (orgs.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 69-97

OLIVEIRA, Dalila, **“A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90”**. Revista do NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (Belo Horizonte), n° 08, janeiro/junho 2001, p.47 -73

OLIVEIRA, J, B. A. & CASTRO, C. de M. (orgs.). **Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo**. São Paulo, Instituto Hebert Levy, 1993.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

PERONI, Vera. **Redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90**. In: CASTRO, Marta [et. all]. *Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997. p. 291-302.

ROSAR, M. de Fátima Felix. **As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola**. In: FERRETTI, C. J. [et. all.] (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo, Xamã, 1999. p. 85-100.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Rio Grande do Sul. *Princípios e diretrizes para a educação estadual*. Porto Alegre, Corag, 2000.

THIOLLENT, Michel, **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Polis, 1987. 5ª ed.

UNITRABALHO/UFSC. **Avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR, 1999, São Carlos. São Paulo, UNITRABALHO, 1999.

Documentos Legais Nacionais

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 1988.

DECRETO Nº 2.208. Brasília, 17abril1997,

EMENDA CONSTITUCIONAL 14 setembro 1996.

ESPÍRITO SANTO. **Constituição: Estado do Espírito Santo**. Vitória: Assembléia Legislativa. 1989.

JORNAL DO MEC. **O novo ensino médio**. Brasília, Ano XI, nº 8, abril 1999.

Lei nº 9.394 - LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dezembro 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional. Manual de planejamento estratégico dos sistemas estaduais de educação profissional: construindo a nova educação profissional. Brasília, MEC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional, Manual de planejamento estratégico dos sistemas estaduais de educação profissional: universalizando o ensino médio. Brasília, MEC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional. Reforma do Ensino Técnico. Brasília, MEC/MTB, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional. Planejamento Político-Estratégico: 1995-1998. Brasília, MEC, 1995.

MINISTERIO DO TRABALHO. Plano de ação: um compromisso com a mudança 1996-1998. Brasília, Secretaria Executiva, 1997.

MTb/SEFOR. PLANFOR — Plano Nacional de Educação Profissional 1996/99: Planos estaduais de qualificação parcerias nacionais e regionais: avaliação gerencial 1996. Brasília: SEFOR, 1997.

MTb/SEFOR. PLANFOR. PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional: avanço conceitual: termos de referência. Brasília: SEFOR/CGIT, 1997.

MTb/SEFOR. PLANFOR. PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional: termos de referência dos programas de educação profissional: nacionais, estaduais, emergenciais. Brasília, FAT/CODEFAT, 1996.

MTb/SEFOR. PLANFOR. PLANFOR — Plano Nacional de Educação Profissional: termos de referência dos projetos especiais: avaliação, acompanhamento e supervisão, cadastro de executores. Brasília, FAT/CODEFAT, 1996.

MTb/SEFOR. PLANFOR. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília, SEFOR, 1995.

MTb/SEFOR. PLANFOR. Sistema público de emprego e educação profissional, Brasília, SEFOR, 1996.

MTb/SEFOR. FAT/CODEFAT, Habilidades, uma questão de competência? PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional. Brasília, SEFOR, 1996,

RESOLUÇÃO N° 03 de 1998. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Subprograma de Melhoria e Expansão do Ensino Médio na Rede Pública do Espírito Santo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES — SEDU/ES. Subprograma de Melhoria e Expansão do Ensino Médio na Rede Pública do Espírito Santo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999. Parte II.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES — SEDU/ES. Subprograma de Melhoria e Expansão do Ensino Médio na Rede Pública do Espírito Santo. Relatório Síntese, Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Manual de Planejamento do Sistema Estadual de Educação Profissional. Plano Estadual de Educação Profissional - PEP. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999,

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Manual de Planejamento do Sistema

Estadual de Educação Profissional. Plano Estadual de ensino Médio - PEM. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDUIES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Coordenação do Ensino Médio, Semana de estudos sobre Reforma do Ensino Médio: 1º Módulo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Coordenação do Ensino Médio. Semana de estudos sobre Reforma do Ensino Médio: 2º Módulo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Coordenação do Ensino Médio. Semana de estudos sobre Reforma do Ensino Médio: 3º Módulo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Coordenação do Ensino Médio. Semana de estudos sobre Reforma do Ensino Médio: 4º Módulo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / ES - SEDU/ES. Coordenação do Ensino Médio. Semana de estudos sobre Reforma do Ensino Médio: 5º Módulo. Governo do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES, Maio, 1999.

SINDIUPES — Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo. Políticas Públicas para o Ensino Público no Estado do Espírito Santo. Documento Referendado na Assembléia Geral dos Professores Estaduais. 18 Novembro 1998.