

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RENATA APARECIDA ALVES LANDIM

**A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS:
UMA PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO**

Niterói - RJ

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RENATA APARECIDA ALVES LANDIM

**A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS:
UMA PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, campo de confluência Trabalho e Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Ciavatta Pantoja Franco

**Niterói – RJ
2009**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

L257 Landim, Renata Aparecida Alves.

A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação / Renata Aparecida Alves Landim. - 2009.

172 f.

Orientador: Maria Ciavatta Pantoja Franco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 158-171.

1. Ensino médio - Minas Gerais - Currículo. 2. Reforma. 3. Flexibilização. 4. Educação e qualidade. I. Franco, Maria Ciavatta Pantoja. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.19098151

RENATA APARECIDA ALVES LANDIM

**A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS:
UMA PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, campo de confluência Trabalho e Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Ciavatta Pantoja Franco – Orientadora

UFF

Prof^ª. Dra. Ângela Carvalho de Siqueira

UFF

Prof^ª. Dra. Ana Margarida de Mello Barreto Campello

EPSJV/FIOCRUZ

Prof^ª. Dra. Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim (Suplente)

UFF

**Niterói – RJ
2009**

SUMÁRIO

Agradecimentos

Epígrafe

Abstract

Resumo

Lista de Siglas

Lista de Tabelas, Quadros e Esquemas

INTRODUÇÃO, p. 1

CAPÍTULO I: A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E O ENSINO MÉDIO, p. 13

1-1- A Reestruturação do Capital e as Novas Exigências para a Formação na Perspectiva do Mercado, p. 13

1.2 - Raízes Históricas do Ensino de Nível Médio: Marcas do Dualismo na Educação Brasileira, p. 24

1.3 - Por outra Relação Trabalho-Educação no Ensino Médio: a Formação Politécnica e a busca pela Reapropriação do Trabalho pelo Homem, p. 33

CAPÍTULO II: A DIALÉTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990: DO BRASIL PARA MINAS E DE MINAS PARA O BRASIL, p. 44

2.1 - O Estado Frente a um Novo Padrão de Desenvolvimento: Redimensionamentos da Fronteira entre Público e Privado, p. 44

2.2 - A Política Educacional da década de 1990: Minas Gerais um Exemplo para o Brasil, p. 52

CAPÍTULO III: O ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATUAL: FERNANDO HENRIQUE, LULA DA SILVA E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, p. 66

3.1 - O Ensino Médio no Governo Fernando Henrique: o Ensino Médio Geral e a Hegemonia dos Organismos Internacionais, p. 66

3.2 - O Ensino Médio no Governo Lula da Silva: o Ensino Médio Integrado e a Hegemonia da Desintegração, p. 76

CAPÍTULO IV: A REFORMA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: GÊNESE E PROPOSTA, p. 85

4.1 - A Gênese do Novo Plano Curricular: a Reforma Administrativa e os Princípios da Educação de Excelência em Minas Gerais, p, 89

4.2 - A Nova proposta de Currículo para o Ensino Médio: O Plano do Governo de Minas Gerais para a ampliação da Educação da Classe Trabalhadora, p. 102

4.2.1- A Busca da Qualidade no Ensino Médio: uma Educação para Resultados, p. 104

4.2.2- Os Fundamentos do Novo Currículo: a Noção de Competência e a Flexibilização da Formação, p. 110

CAPÍTULO V: A NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-REFERÊNCIA: UM MODELO DE FORMAÇÃO MÍNIMA E FRAGMENTADA, p. 116

5.1- A Nova Estrutura Curricular para o Ensino Médio: Ênfases em Áreas ou Fragmentação do Currículo? p. 116

5.2 - A Implementação do Novo Currículo para o Ensino Médio em uma Escola-Referência: entre Adesões e Resistências, p. 130

5.2.1- A Delimitação do Campo Empírico, p. 130

5.2.2- O Currículo da Escola: entre o Prescrito e o Real, p. 133

CONSIDERAÇÕES FINAIS, p. 153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 158

ANEXOS

Anexo I: Roteiro de Entrevistas, p. 172

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar esse trabalho, construído ao longo de um duro e necessário caminho, é impossível não lembrar das pessoas que lá estiveram e nos permitiram seguir.

Aos familiares, amigos e companheiros que estiveram sempre presentes nesse percurso só resta dizer obrigada!

Aos colegas da turma de mestrado 2007, pelas reflexões compartilhadas ao longo desses mais de dois anos, em especial àqueles que pelo companheirismo tornaram-se meus queridos amigos: Bárbara, Cristiana, Tatiane e Vinicius.

Aos professores do programa, que em tempos tão privatistas, demonstraram imenso comprometimento com a universidade pública, oferecendo grandiosa contribuição teórica e esforço intelectual para os nossos estudos.

Aos professores Álvaro, André e Hajime, pela importância em minha formação, sem os quais, certamente, não teria chegado aqui.

À professora Maria Ciavatta, por ter aceitado me orientar, pelo rigor científico e metodológico com o qual analisou minhas produções, pela clarividência de suas contribuições, atenção e paciência com que sempre me tratou.

Aos colegas professores e alunos da Escola Municipal Bela Aurora, pela compreensão nos momentos de difícil divisão entre estudo e trabalho.

Aos aguerridos companheiros de militância do Movimento de Oposição Muda Sind-Ute, do MNCR e do Sinpro-JF, pelas lutas divididas e experiências acumuladas, em especial às queridas amigas Vic e Lorene, por terem contribuído de modo essencial para este estudo.

Aos amigos do coração, que jamais me permitiram desistir durante esta caminhada, pelas conversas sempre interessantes, pelo apoio e alegria sem os quais nada valeria a pena, em especial para Juliana com quem dividi muitas angústias e gargalhadas nesse percurso.

Ao meu irmão Rodrigo, por sempre me encorajar e incentivar a estudar e a lutar.

A minha irmã e amiga Raquel, pelo companheirismo e amor incondicional, em todos os momentos.

Ao querido Felipe, pelas sugestões inteligentes, pelo cuidado e carinho que trouxeram suavidade para esses dias nem sempre fáceis.

Aos meus pais, Marineis e Paulo, que durante toda a minha vida, muito mais que o suporte material e afetivo, souberam ensinar princípios e valores essenciais, como o trabalho, a igualdade e a dignidade, pela riqueza que é poder sempre contar com o apoio, o abraço e o amor de vocês.

EPÍGRAFE

Hoje, o escritor que deseje combater a mentira e a ignorância tem de lutar, pelo menos, contra cinco dificuldades. É-lhe necessária a coragem de dizer a verdade, numa altura em que por toda a parte se empenham em sufocá-la; a inteligência de a reconhecer, quando por toda a parte a ocultam; a arte de a tornar manejável como uma arma; o discernimento suficiente para escolher aqueles em cujas mãos ela se tornará eficaz; finalmente, precisa de ter habilidade para difundir entre eles. Estas dificuldades são grandes para os que escrevem sob o jugo do fascismo; aqueles que fugiram ou foram expulsos também sentem o peso delas; e até os que escrevem num regime de liberdades burguesas não estão livres da sua ação.

(BERTOLT BRECHT, 1982)

ABSTRACT

The main goal of this dissertation was to comprehend the educational project outlined to the secondary school students of the state schools of Minas Gerais, having as privileged mediation the process or curricular re-elaboration of this level of teaching. Having as basis the theoretical-methodological concepts of the dialectic historic materialism, we aimed at unveiling the work-education relationship which gives structure this new curriculum. To do so, we analyze the new curricular plan proposed to secondary schools, as well as its genesis and implementation at a reference school. Following the deepening of the administrative reform in this state, the curriculum, seen as a key piece to the promotion of excellence in education, undergoes a restructuring, aiming at its suitability to the new work field demands. The new structure proposed to secondary schools in Minas Gerais has been characterized as a general, minimal and fragmented formation, aimed at establishing basic competencies which allow the individual to adapt constantly to a society filled with uncertainties both regarding work and life. Under the pretext of preparing the young generation to make choices, what this proposal does is the make the student formation paths more flexible, targeting to build a consensus around the education inequalities, masking the structural duality by criteria based on meritocracy.

Key words: Secondary school, excellence education, curricular reform and formation flexibility.

RESUMO

O objetivo central desta dissertação foi compreender o projeto educacional traçado para os alunos do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais, tendo como mediação privilegiada o processo de reformulação curricular deste nível de ensino. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, buscamos deslindar a relação trabalho-educação estruturante desse novo currículo. Para tal, analisamos o novo plano curricular proposto para o Ensino Médio, bem como sua gênese e implementação em uma Escola-Referência. Acompanhando o aprofundamento da reforma administrativa nesse estado, o currículo, apontado como peça chave para a promoção de uma educação de excelência, sofre uma reestruturação, tendo em vista sua adequação às novas demandas do mundo do trabalho. A nova estrutura curricular proposta para o Ensino Médio em Minas Gerais tem se caracterizado como uma formação de caráter geral, mínima e fragmentada, voltada para a formação de competências básicas que permitam ao sujeito adaptar-se constantemente a uma sociedade repleta de incertezas, quanto ao trabalho e quanto à vida. Sob o pretexto de preparar os jovens para realizar escolhas, o que essa proposta faz é flexibilizar as trajetórias de formação do educando, buscando construir um consenso em torno das desigualdades educacionais, mascarando o dualismo estrutural por critérios pautados na meritocracia.

Palavras chaves: Ensino Médio, Educação de Excelência, Reforma do Currículo e Flexibilização da Formação.

LISTA DE SIGLAS

AVDI – Avaliação de Desempenho Individual
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
CAED – Centro de Políticas Pública e Avaliação da Educação
CBCs – Conteúdos Básicos Comuns
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRV – Centro de Referência Virtual do Professor
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FADEPE – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDPs – Grupos de Desenvolvimento Profissional
GQT – Gerência de Qualidade Total
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MTE -Ministério do Trabalho e Emprego
OSCIPs – Organizações Sociais de Interesse Público
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PANFLOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional
PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDP – Programa de Desenvolvimento Profissional
PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional
PIB – Produto Interno Bruto
PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNQ – Pano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental
PPP – Parcerias Público-Privadas
PQTE – Programa de Qualidade Total na Educação
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROCAP – Programa de Capacitação de Professores
PROCAD – Programa de Capacitação para Dirigentes de Escolas Públicas
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMÉDIO – Programa de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio
PROQUALIDADE – Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMP – Superintendência de Ensino Médio e Profissional
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TPE – Movimento Todos pela Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS, QUADROS E ESQUEMAS

Tabela 1: Participação da População Jovem no Desemprego (PNAD/IBGE, 2007)	(p. 108)
Esquema 1: Esquema do Novo Plano Curricular para o Ensino Médio	(p. 118)
Quadro 1: Estrutura Curricular do 1º ano do Ensino Médio/ Novo Plano Curricular	(p. 119)
Quadro 2: Estrutura Curricular do 2º ano do Ensino Médio / Novo Plano Curricular	(p. 120)
Quadro 3: Estrutura Curricular do 3º ano do Ensino Médio / Novo Plano Curricular	(p. 121)
Quadro 4: Alternativas de Oferta e Módulos-aula/ Resolução SEE nº 753/2006	(p. 124)
Quadro 5: Alternativas de Oferta e Módulos-aula/ Resolução SEE nº 833/2006	(p. 125)
Quadro 6: Alternativas de Oferta e Módulos-aula/ Resolução SEE nº 1025/2007	(p. 125)
Quadro 7: Plano Curricular da Escola - Ensino Médio (2005)	(p. 134)
Quadro 8: Plano Curricular da Escola - 1º ano do Ensino Médio (2006)	(p. 135)
Quadro 9: Plano Curricular da Escola - 2º ano do Ensino Médio (2007)	(p. 136)
Quadro 10: Plano Curricular da Escola - 3º ano do Ensino Médio (2008)	(p. 138)
Quadro 11: Plano Curricular da Escola - 3º ano do Ensino Médio (2009)	(p. 139)

INTRODUÇÃO

Desde a virada do milênio, o Ensino Médio tem ganhado a cena entre as prioridades para superar a histórica dívida do Brasil para com a educação. A ênfase no ensino de nível médio tem figurado não apenas no discurso de representantes do governo brasileiro¹, como também tem estado presente entre as preocupações de organismos internacionais e de diversas entidades privadas com atuação na área da educação². O destaque dado a esse nível de ensino pode ser evidenciado através do volume de redefinições propostas para ele, abarcando pontos como a ampliação do acesso, o financiamento e a reestruturação dos currículos, apontada como central para a elevação da qualidade do ensino.

No estado de Minas Gerais vem sendo desenvolvida, desde o ano de 2003, uma ampla política voltada para a universalização e melhoria da qualidade do Ensino Médio, com ênfase na reforma curricular, configurando-se como uma proposta educacional para a ampliação da escolarização dos filhos dos trabalhadores e trabalhadores mineiros.

O presente estudo surge motivado pelas preocupações de um coletivo de educadores em compreender de forma concreta e articulada as transformações que afetam o Ensino Médio em Minas Gerais. Consideramos que essa é uma angústia coletiva pelo fato de ter sido construída a partir de relações estabelecidas com outros educadores, em três instâncias diferentes: como professora da rede estadual; como militante no movimento de oposição Muda Sind-Ute e através da pesquisa realizada em duas escolas dessa rede de ensino³.

¹ Nos últimos meses, o MEC, na figura do Ministro da Educação, Fernando Haddad, antecipadamente, anuncia duas grandes prioridades para a alocação de futuros novos recursos para a educação: “a obrigatoriedade da pré-escola e a obrigatoriedade do Ensino Médio”. (HADDAD, 2008, p. 08)

² Um bom exemplo foi o seminário promovido no início do mês de Dezembro de 2008 pela fundação Unibanco, cujo tema foi: *A crise de audiência no Ensino Médio?* O evento contou com a participação de representantes de órgãos do governo federal e estadual, de institutos de pesquisa, de organismos internacionais e do movimento “Todos pela Educação”. (UNIBANCO, 2008)

³ A referida pesquisa subsidiou minha monografia de especialização, realizada entre os anos de 2005 e 2006.

Nesse sentido, as palavras de um professor ao dirigir-se ao novo plano curricular para o Ensino Médio expressaram, de forma emblemática, a percepção do novo currículo como um todo caótico que merece estudo aprofundado, a fim de captar suas relações essenciais: “Eu sei que tem coisa por trás, mas eu queria entender o que eles estão querendo com isso?”.

O nosso objetivo central é compreender o projeto educacional traçado para os educandos desse nível de ensino, diante do conjunto de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais em curso no Brasil contemporâneo. Desse modo, delimitamos a reformulação curricular do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais⁴ e sua implementação nas *Escolas-Referência*⁵ como nosso objeto de estudo.

De forma descritiva, a trajetória de elaboração de um novo plano curricular para o Ensino Médio em Minas se inicia a partir do ano de 2003, com a adoção de uma política educacional voltada para elevação da qualidade do ensino. No ano de 2004 através do projeto escolas-referência foram delimitados os conteúdos mínimos a serem ensinados por cada disciplina (CBCs)⁶, disseminados no ano seguinte às demais escolas da rede estadual. Em janeiro de 2006 a Secretária de Estado de Educação (SEE/MG) determinou que as *Escolas-Referência* adotassem uma nova organização curricular para o Ensino Médio.

O novo plano curricular possui um modelo comum para todas as modalidades de ensino⁷. Sendo que a estrutura proposta caracteriza um currículo com ênfases em áreas do conhecimento. Nesta organização, a partir do 2º ano, o aluno ou a escola devem optar pelo

⁴ Esse estudo é sobre a rede estadual de Minas Gerais, por isso sempre que aparecer a palavra rede estadual ela se refere a este estado. Quando se tratar de outra rede de ensino será especificado no corpo do texto.

⁵ As *Escolas-Referência* são unidades de ensino da rede estadual escolhidas para desenvolverem um projeto piloto focado na elevação da eficiência e dos resultados da educação pública, via reestruturação institucional, pedagógica e curricular. O projeto foi iniciado em 2004, desde então essas instituições tem recebido maior apoio técnico e financeiro por parte do governo estadual, a fim de tornarem-se escolas de excelência.

⁶ Em 2004 novas propostas para as disciplinas, em versão preliminar, foram encaminhadas às instituições de ensino integrantes do projeto Escolas-Referência, após uma período brevíssimo de discussão e pouco democrático foram elaborados os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), configurados como conteúdos mínimos de cada disciplina, que desde 2005 são obrigatórios em todas as escolas da rede estadual.

⁷ Ensino Médio Regular Diurno, Ensino Médio Regular Noturno, Educação de Jovens e Adultos e Projetos de Aceleração de Estudos.

aprofundamento em uma determinada área do conhecimento: ciências humanas ou ciências da natureza. No 3º ano a opção se faz ainda mais específica, entre ciências humanas, ciências exatas ou ciências biológicas.

A partir do início de 2008, a nova organização por áreas de conhecimento no Ensino Médio é encaminhada às demais unidades de ensino da rede estadual. A disseminação dos CBCs e do Novo Plano Curricular comprovam, de antemão, o caráter do projeto *escola-referência* como porta de entrada para a reformulação da educação da básica no estado, com enfoque no Ensino Médio. Por isso, consideramos que essas escolas são espaços frutíferos para a compreensão do projeto educacional traçado para os alunos do nível médio em Minas Gerais.

O presente estudo pretendeu analisar o processo de reformulação curricular do Ensino Médio em Minas Gerais como um projeto de educação que surge no interior de um processo de reestruturação política e econômica do sistema capitalista, refletindo acerca dos determinantes concretos desta nova configuração educacional para esse nível de ensino.

Para tal foi necessário adotar uma compreensão ampla de currículo, ultrapassando sua definição corriqueira como grade de disciplinas. Desse modo, nos apropriamos de uma concepção de currículo escolar como uma trajetória de escolarização dos sujeitos, definida a partir de um projeto de educação, com base em uma determinada concepção de conhecimento, de homem e de sociedade. Embora esta ação educativa seja desenvolvida na escola, ela está relacionada com a totalidade social⁸.

Partimos da compreensão de que vivemos em um tempo de ajustes em todas as dimensões da vida social. Um conjunto de mudanças econômicas, políticas e culturais vêm configurando uma nova etapa de organização da sociedade capitalista, trazendo implicações para a organização do trabalho e para a formação do trabalhador. Por isso, buscamos neste

⁸ Trabalhamos mais aprofundadamente essa concepção ampliada de currículo no capítulo IV, com base em autores como Saviani (1989), Santomé (1998), Apple (2005) e Saviani N. (2006), dentre outros.

estudo identificar de que forma o Novo Plano Curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais está articulado com as novas exigências do mundo do trabalho.

Nesse contexto de ajustes estruturais, enfrentamos, de forma mais sistematizada a partir dos anos de 1990, uma profunda *refuncionalização do Estado*⁹ e da sua relação com as políticas públicas, afetando de modo decisivo a educação. Desde então, vem sendo implantado no Brasil um novo modelo educacional, materializado por ajustes estratégicos que atingem a estrutura, a gestão e os currículos, como podemos evidenciar na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº. 9394/96), na implantação de Sistemas centralizados de Avaliação escolar, na instituição de novas Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No estado de Minas Gerais a política educacional neoliberal tem feito do estado um modelo para o país. Durante toda década de 1990, a partir de parcerias com organismos internacionais, Minas tem desenvolvido ações focadas na melhoria da qualidade do ensino, entendida como aceleração dos fluxos escolares, oferecimento de insumos educacionais, capacitação e certificação de professores e gestores.

A partir de 2003, com a eleição de Aécio Neves para governador, assistimos ao aprofundamento de um modelo de administração das políticas públicas baseado no ajuste fiscal e no controle dos resultados, inclusive e principalmente no setor educacional. Ao lado dessas reformas mais gerais, foram lançadas novas propostas pedagógicas que visam reestruturar o sistema público de ensino, sob o discurso sedutor da elevação da eficiência da educação, com redução dos custos. Procuramos analisar a concepção de qualidade contida no que a atual política educacional mineira chama de educação de excelência e suas possíveis diferenciações quanto aos alunos do turno diurno e noturno.

⁹ Consideramos que esse termo, utilizado por Boitto Junior (1999), permite explicar melhor o processo de passagem de um Estado produtor de mercadorias e provedor dos direitos sociais para um modelo calcado no controle monetário e na focalização das políticas sociais.

Com a finalidade de ir além da manifestação fenomênica, objetivando alcançar a essência dessas mudanças, a opção pelo materialismo histórico dialético, como método de análise, demonstra-se necessária, pois ele permite (...) a *reprodução espiritual e intelectual da realidade; é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.* (KOSIK, 1995, p. 39).

Marx (1978) descreve e sistematiza o método que pretende promover a elevação do modo caótico como apreendemos os fenômenos cotidianos à compreensão articulada da realidade, em suas múltiplas determinações.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento” (p. 116 - grifos do autor)

Com base nessas indicações metodológicas, é possível apontar que o atual processo de reformulação curricular do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais é o concreto real do qual partimos, derivando daí quatro questões radicalmente interligadas que orientaram nosso estudo, a fim de compreender o fenômeno em sua essência: Qual é o projeto de educação traçado para os estudantes do nível médio da rede pública estadual de Minas Gerais? Quais são as suas relações com as mudanças empreendidas no mundo do trabalho? Qual é a qualidade perseguida por esse projeto? Qual é a concepção de Ensino Médio que está na base dessa proposta?

Concordamos que para compreender a realidade em seu dinamismo é preciso apreender suas relações mais significativas, as quais se tornam viáveis por meio de categorias que se complementam. As categorias são entendidas como as relações essenciais existentes entre os fenômenos que permitem desvendá-los no interior da própria realidade na qual eles são produzidos. As categorias “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos

fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”. (KUENZER, 2005a, p. 62). Devido às exigências deste estudo, serão apontadas como categorias fundamentais de análise: a totalidade, a contradição, a mediação e a particularidade.

O materialismo histórico dialético busca o conhecimento do fenômeno para além de sua manifestação imediata, visando compreender sua estrutura e chegar a sua essência. Para tal, como equaciona Kosik (op. cit) é necessário analisar os fatos como momento de um todo, em conexão com outros fatos e em relação dialética com uma totalidade, pois a totalidade como princípio metodológico permite compreender a realidade de forma complexa e contraditória, em constante movimento. Desse modo, buscamos analisar o novo currículo que vem sendo construído para o Ensino Médio em MG não como algo isolado, mas como uma forma de materialização de um projeto de educação que estabelece relações com o atual contexto de reordenamento político-econômico e cultural do capital, deslindando a relação trabalho-educação estruturante desse currículo.

A educação, identificada como um conjunto de processos de formação dos sujeitos para a vida em sociedade possui, antes de tudo, um caráter mediador. Dessa forma, ao estudar fenômenos relacionados à educação, a categoria mediação demonstra-se imprescindível, pois permitirá estabelecer as relações concretas entre a proposta de reformulação curricular para o Ensino Médio e as mudanças sociais em curso em Minas e no Brasil no atual estágio da sociedade capitalista.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de analisar as particularidades do processo histórico que culminou na construção desse plano curricular, a fim de apreender as mediações que permitam compreender o projeto educacional que está na base dessa nova organização do Ensino Médio. Concordamos com Ciavatta (2001) que a particularidade, como campo das mediações, é uma categoria historicizante que permite compreender os fatos, acontecimentos

ou aspectos da vida social à luz dos processos sócio-históricos nos quais foram produzidos, permitindo reconstruir, a nível do pensamento, a totalidade social relativa àquele fenômeno.

Para a análise de tal processo histórico delimitamos um recorte que possui dois marcos fundamentais. O primeiro é a década de 1990, marcada por profundas reformas educacionais no Brasil, mais precisamente, após a aprovação da LDB n. 9.394/96, com a reformulação do Ensino de Segundo Grau, que passa a chamar Ensino Médio. O segundo tem início em 2003 e segue até os dias atuais. Consideramos que neste período, acompanhando uma política de aprofundamento da reforma neoliberal do Estado em Minas Gerais, encontram-se os alicerces para a compreensão da “educação de excelência”, uma espécie de concepção de qualidade na educação própria do governo analisado.

A ampliação da oferta de educação para a classe trabalhadora, à medida que permite a esses ter acesso ao saber produzido pela humanidade, possui um caráter contraditório, que expressa a própria luta entre capital e trabalho pela forma de apropriação dos bens materiais e culturais produzidos coletivamente na sociedade capitalista. (SAVIANI, 1992). Com isso, a categoria contradição permitirá compreender que a sucessão de fenômenos se dá pela negação de condições anteriores, sempre numa relação de conflito, que gera o movimento mais originário do real (CURY, 1987). Assim, torna-se fundamental analisar este novo currículo como um projeto de educação que é desenvolvido no interior do movimento contraditório das relações sociais de produção, numa dada correlação de forças, buscando elementos que permitam visualizar os conflitos presentes neste plano curricular.

A opção pelo materialismo histórico e dialético feita neste estudo é mais do que um caminho metodológico, pois nessa perspectiva o método está ligado a uma concepção de mundo e torna-se uma mediação para compreensão dos fenômenos sociais. A dialética materialista é ao mesmo tempo uma concepção de mundo e um método de investigação, permitindo uma apreensão radical da realidade e uma práxis, na busca de superação e

transformação no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2000).

A fim de resguardar a práxis na produção do conhecimento, Kuenzer (op. cit.) destaca a necessidade de adotar um percurso metodológico que permita a compreensão do todo através das relações entre as partes. Para tal, a metodologia utilizada deve, desde o início, articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica, ou seja, a teoria já produzida, tomada como marco inicial e provisório, será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico.

Portanto, além das categorias gerais já apontadas, algumas categorias específicas foram importantes no sentido de permitir a compreensão desse novo currículo para o Ensino Médio. As categorias específicas que orientaram nossa análise foram quatro, apontadas como mediações privilegiadas que nos auxiliaram na compreensão da reforma curricular do ensino médio em Minas Gerais, são elas: o currículo, a noção de competência, a dualidade estrutural e a concepção de qualidade na educação¹⁰. O currículo, nosso objeto empírico, é em si mesmo uma mediação para a compreensão de um projeto educacional. A noção de competência por permitir compreender as relações entre transformações no mundo do trabalho e as novas demandas impostas para a educação na perspectiva do mercado. A dualidade estrutural como categoria explicativa do Ensino Médio, visto que esclarece como o caráter dual manifesto neste nível de ensino tem suas raízes nas próprias relações sociais de produção. A concepção de qualidade como um conjunto de princípios e critérios que nos permitem estabelecer as relações entre a reforma do Estado, a reforma educacional e a reforma curricular em Minas Gerais.

Para a compreensão do novo plano curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais foram analisados os seguintes documentos:

¹⁰ No corpo do texto pode ser evidenciado que utilizamos diferentes autores para a conceituação dessas categorias, mas destacaremos os principais autores utilizados por categoria: Currículo (Santomé, 1998), Competências (Ramos, 2006a), Dualidade Estrutural (Kuenzer, 1988) e Qualidade (Rummert, 2000).

- A educação pública em Minas 2003/2006: o desafio da qualidade. (GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2003).
- Resolução SEE nº. 666, de 07 de Abril de 2005 - estabelece os Conteúdos Básicos Comuns para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Novo plano curricular / Ensino médio. (GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2006).
- Resoluções da SEE que instituem e regulamentam a nova organização curricular para o Ensino Médio - nº. 753, de 06 de Janeiro de 2006, nº. 833, de 24 de Novembro de 2006 e nº. 1025, de 26 de Dezembro de 2007.
- Outros documentos SEE/MG e notícias divulgadas no portal dessa secretaria entre os anos de 2003-2009, sobre o Projeto Escolas-Referência, as políticas para o Ensino Médio e educação profissional.
- Documentos de planejamento geral do atual governo de Minas Gerais -Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2003-2020 e PMDI 2007-2023).
- Documentos elaborados em nível Nacional que estabeleceram diretrizes e ou orientações curriculares para o Ensino Médio – LDB de 1996, Parecer CNE/CEB 15/98, Resolução CEB 3, de 26 de junho de 1998, PCN/Ensino Médio, decreto 2.208/1997 e decreto 5.154 de 2004.

A análise da implementação do Novo Plano Curricular foi realizada em uma escola estadual que foi escolhida e aceitou a aplicação do projeto *Escolas-Referência*, configurando-se como um estudo de caso. Pela necessidade de delimitar o campo empírico, optamos por uma instituição de ensino localizada no município de Juiz de Fora. Para tanto, foram utilizados como fonte de coleta de dados: os planos curriculares que registram a organização

curricular adotada nesta escola e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos. O total de entrevistados foram quatro educadores: um integrante da direção escolar e mais três professores, um de cada área do conhecimento.

Como já tratado acima, a visão de realidade como totalidade complexa e contraditória permite pensar a educação e, mais especificamente, a escola, não como resultado de uma determinação mecânica, mas como um espaço de contradição e, portanto, de luta de classe. Desse modo, a análise, não apenas da proposta, mas também de sua implementação demonstrou-se necessária, a fim de verificar o seu grau de materialização na práxis escolar, identificando as possíveis resistências construídas pela comunidade escolar, seus limites e possibilidades.

Com base nos pressupostos teóricos e orientações metodológicas expostas acima, optamos por estruturar este trabalho em cinco capítulos interconexos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado: **A relação trabalho-educação e o Ensino Médio**, aborda o trabalho como princípio educativo e suas relações com as diversas mudanças pelas quais a educação tem passado, com ênfase no processo de construção do que hoje conhecemos como nível médio de ensino. Primeiramente, tratamos do atual contexto de crise estrutural e reestruturação político-econômica do capital, com destaque para as novas exigências para a formação na perspectiva do mercado, delimitando a noção de competência como uma das categorias específicas de nossa análise. Em segundo lugar, realizamos um breve apanhado histórico sobre a construção do que hoje conhecemos como Ensino Médio, enfatizando a dualidade estrutural como uma categoria explicativa desse nível de ensino na realidade brasileira. Por fim, realizamos uma breve discussão sobre as possibilidades de construção de outra relação entre trabalho e educação no Ensino Médio, tendo como horizonte a reapropriação do domínio do trabalho pelo homem.

No segundo Capítulo, denominado: **A Dialética da Política Educacional dos Anos de 1990: do Brasil para Minas e de Minas para o Brasil**, abordamos as determinações mais gerais das políticas educacionais desenvolvidas nos anos de 1990 no Brasil e em Minas Gerais. Primeiramente, abordamos o redimensionamento do Estado frente ao novo padrão de desenvolvimento neoliberal e suas implicações na corrosão das fronteiras entre o público e o privado. No segundo item, destacamos como o estado de Minas Gerais tem sido paradigmático na aplicação das reformas educacionais neoliberais, com enfoque na temática da qualidade.

No terceiro capítulo, intitulado: **O Ensino Médio no Brasil Atual: Fernando Henrique, Lula da Silva e os Organismo Internacionais**, realizamos uma análise sobre a configuração do Ensino Médio na atualidade, abordando as principais bases legais e políticas voltadas para o Ensino Médio no governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula da Silva, buscando relacioná-las com as orientações dos organismos internacionais para o Ensino Médio, sobretudo do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No quarto capítulo, sob o título **A Reforma do Currículo do Ensino Médio em Minas Gerais: Gênese e Proposta**, analisamos o contexto político-educacional a partir do qual a nova proposta de currículo para o Ensino Médio foi construída, abordando alguns dos princípios que subsidiaram a mesma. Primeiramente, estabelecemos as relações entre o aprofundamento da reforma administrativa do estado de Minas Gerais e a proposta de construção da excelência em escolas da rede pública estadual, destacando a consolidação de uma concepção de qualidade empresarial para as políticas públicas nesse estado. No segundo item, realizamos a análise do *Novo Plano Curricular para o Ensino Médio*, buscando esclarecer as concepções de Sociedade, Educação, Homem e Conhecimento que fundamentam essa proposta.

No quinto e último capítulo, denominado **A Nova Organização Curricular do Ensino Médio nas Escolas-Referência: um Modelo de Formação Mínima e Fragmentada**, nos debruçamos sobre a implementação dessa nova proposta de currículo para o nível médio de ensino, com base na análise dos planos curriculares de uma *Escola-Referência* de Juiz de Fora e de entrevistas feitas com alguns educadores dessa unidade de ensino.

Nas considerações finais buscamos restabelecer os nexos entre trabalho e educação que estão na base dessa reforma do currículo do nível médio. Ou, como uma proposta de formação mínima e fragmentada está articulada com a adaptação dos sujeitos à flexibilização do trabalho e ao desemprego, leia-se formação de competências para a empregabilidade e ou para o empreendedorismo.

A nossa esperança é ter contribuído para o delineamento de um projeto educacional pensado, fundamentalmente, para a classe trabalhadora, deslindando alguns dos significados e intencionalidades da reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais. Por se tratar de um processo em curso, assumimos o caráter inacabado da pesquisa, que busca abrir o diálogo entre os educadores e auxiliar na construção de resistências políticas e pedagógicas.

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E O ENSINO MÉDIO

Este capítulo foi subdividido em três partes, a fim de captar as relações que vêm sendo estabelecidas entre trabalho e educação na sociedade brasileira, com ênfase na construção do Ensino Médio. Iniciaremos esta exposição abordando o atual processo de crise e reestruturação do capital e as novas exigências postas para a educação na perspectiva do “mercado”. Na segunda parte, faremos uma breve reflexão sobre como a concepção de trabalho do capital tem norteado a construção de um sistema educacional marcado pela dualidade, quanto às funções e trajetórias do ensino. Na terceira e última, com base em uma compreensão do trabalho em sua dupla dimensão – ontológica e histórica – e sua configuração como princípio educativo, destacaremos a necessidade do redimensionamento da relação trabalho-educação, em busca da reapropriação do domínio do trabalho e da vida pelo homem.

1.1 – A Reestruturação do Capital e as Novas Exigências para a Formação na Perspectiva do Mercado

Uma reflexão crítica sobre os projetos e processos educacionais em sua totalidade, ou seja, nos diversos aspectos do real, deve levar em conta o modo como estruturamos a nossa existência individual e coletiva, em função do modo como produzimos e organizamos a vida em sociedade.

Na formação sócio-histórica capitalista, organizada a partir da propriedade privada dos meios de produção e baseada em relações de exploração da força de trabalho (MARX, 2005), a perspectiva formativa que atende ao “mercado” é, na verdade, aquela que está preocupada

com a adequação dos sujeitos às exigências do capital num determinado tempo e espaço. “O tempo é tudo, o homem não é nada é no máximo a carcaça do tempo”. (Marx e Engels apud MÉSZÁROS, 2007:16).

Mészáros (ibid.) faz uma profunda reflexão acerca do tempo na formação social capitalista, depreendendo que o trabalho tem se constituído num tempo de sobrecarga e de auto-destruição dos homens, colocando o imediatismo da acumulação capitalista acima do tempo da humanidade, comprometendo inclusive sua existência futura. Neste aspecto merecem destaque, entre outros fatores, as análises sobre o acelerado ritmo de degradação ambiental do planeta.

Este imediatismo sob o qual funciona o sistema capital, em busca de crescimento e acumulação, tem tornado suas crises cada vez mais violentas e catastróficas. Como aponta Frigotto (1996) a crise é um elemento estrutural, constituinte do movimento cíclico da acumulação capitalista, que se manifesta de formas variadas no tempo e no espaço. Desse modo, não são por fatores externos que o processo capitalista de produção entra em crises periódicas, mas devido ao seu próprio caráter contraditório, derivado da dominação do capital e exploração do trabalho.

A literatura que analisa a gênese e o desenvolvimento histórico do capitalismo, começando pelas análises de Marx, Engels e Rosa Luxemburgo, nos dá conta que, de tempos em tempos, o sistema, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção. As crises de 1914, 1929 e agora a crise que se apresenta de forma brutal dos anos 70/90, exemplificam estas erupções violentas de um processo de crises cíclicas. (p. 95)

Como podemos observar na presente crise que eclodiu no sistema financeiro, marcada pela crise hipotecária dos EUA, uma solução plena e duradoura para as aflições do capitalismo parece estar cada vez mais distante.¹¹ Os processos de degradação do trabalho e

¹¹ A crise atual demonstra a inconsistência de um sistema econômico auto-regulado pelo mercado. Concordamos com Harvey (2006), que a *mão invisível do mercado*, de Adam Smith, nunca bastou para manter o crescimento e

das condições de vida de boa parte da humanidade revelam que não se trata de um problema conjuntural, deste ou daquele país, mas uma crise em escala planetária, fruto das contradições de uma sociedade voltada para a produção de mercadorias.

A mundialização do desemprego, como expressão mais profunda do processo de precarização do trabalho¹², anuncia, em tons diferenciados entre os países, que este sistema de controle sociometabólico, baseado na exploração da força de trabalho, tem se mostrado incapaz de atender as múltiplas necessidades dos seres humanos, mesmo nos países que estão no núcleo do sistema. (MÉSZÁROS, op. cit.)

Quando falamos de uma crise capitalista em escala mundial queremos destacar seu caráter essencial e sistêmico, sem apagar as evidentes diferenças das dimensões e alcances da crise entre os países. É importante destacar que os países ocupam diferentes posições na dinâmica da acumulação capitalista, que só podem ser verdadeiramente compreendidas se levarmos em conta as relações estabelecidas entre eles. Para compreensão dessas relações, o conceito de capitalismo dependente torna-se fundamental, por permitir desmascarar como, por meio de relações de parceria desigual entre as burguesias, tem se dado a sobreexploração dos trabalhadores, em especial dos países que assumem uma forma de economia dependente, como é o caso do Brasil¹³. (FERNANDES, 1973).

A questão da desigualdade é um elemento essencial do sistema capitalista, pois nesse *modo de produção*¹⁴ a igualdade substantiva não pode ter vez. Não se trata somente de um problema de distribuição da riqueza; a desigualdade é constituída e constitutiva das relações

acumulação capitalista, sempre foi necessário algum grau de regulamentação e ou intervenção coletiva, em geral do Estado, para compensar as falhas e impedir os descontroles decorrentes dos surtos especulativos.

¹² Nessa mesma linha, Robert Castel (1998) nos ajuda a pensar o processo através do qual o desemprego é gerado e ampliado cotidianamente. Esse autor trata do desemprego como expressão mais extrema do processo de precarização do trabalho promovido na sociedade capitalista. Para trabalhar com essa idéia, ele considera que a inclusão no emprego, a inserção precária e o desemprego fazem parte de um mesmo *continuum*, que revela a incerteza quanto ao trabalho e quanto ao futuro que assola toda a classe trabalhadora em todas as partes do mundo.

¹³ Para aprofundar sobre o conceito de Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes, ver Cardoso (2005).

¹⁴ Produção aqui está no sentido construído por Marx (1978), ao denominar o modo de produção capitalista como todo o processo (a produção, a distribuição, a troca e o consumo), considerando que apesar de não idênticos estes momentos fazem parte de uma totalidade.

sociais capitalistas. Não haveria produção, ampliação e acumulação do capital se não houvesse exploração do trabalho; a desigualdade é própria do modo capitalista de produzir a existência.

Frente ao contexto de crise da economia deflagrado nos anos de 1970, depois de um período que ficou conhecido como a *Era de Ouro do capitalismo*¹⁵, o sistema se reorganiza a partir da reestruturação da economia e expansão das políticas de ajuste em escala global, dando início a um conjunto de mudanças na forma de organizar a produção, visando flexibilizar o modo de regulação fordista¹⁶.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. (HARVEY, 2006: 140).

A passagem para esse novo regime de acumulação é marcada pela dominância do capital financeiro, sobretudo após a ruptura do acordo de *Bretton-Woods*¹⁷, em 1971, e a subsequente adoção de um sistema de câmbio variável, em 1973, quando o processo de financeirização da economia ganhou contornos bem mais agudos.

O que quer dizer que a atividade especulativa assume o papel de ordenar o fluxo de capitais, permitindo a emergência de uma *economia de cassino*. Esse sistema permitiu grande flexibilidade geográfica e temporal à acumulação capitalista, dando ao sistema financeiro um

¹⁵ De acordo com Hobsbawn (1995), depois da segunda guerra mundial, a sociedade humana passou por um período de intenso crescimento econômico e transformação social que durou cerca de 30 anos. Este período ficou conhecido como a *Era de Ouro do capitalismo*. Embora tenha sido um fenômeno de ordem mundial, a maior parte da riqueza produzida pertenceu aos países centrais do capitalismo.

¹⁶ Segundo Harvey (2006), o *Fordismo* é um regime de acumulação caracterizado pela rigidez dos investimentos, dos mercados, dos contratos de trabalho, dos compromissos sociais do Estado e do controle desse sobre a economia. Para ser implantado, esse regime requeria um modo de regulação social coerente com a produção e o consumo em massa. Desse modo, somente no pós-guerra, com o estabelecimento do *Estado de Bem-Estar Social*, o Fordismo irá alcançar sua maturidade e se expandir para diversos países do mundo. Este autor denomina de *Fordista-keynesiano* o conjunto formado pelas práticas de controle do trabalho, das tecnologias, do consumo e as configurações do poder político-econômico que vigoraram ao longo do período de 1945 a 1973.

¹⁷ O acordo de Bretton-Woods, assinado em 1944, instituiu um sistema monetário que passou adotar o dólar americano, com base numa relação ouro-dólar de câmbio fixo, como moeda de reserva internacional, consolidando de fato a dominação da moeda e do imperialismo americano. Derivados deste acordo surgiram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). (SIZE, 1997).

grau de autonomia diante da produção e uma volatilidade, nunca antes observados. (HARVEY, op. cit.)

Assistimos então, a uma intensificação do processo de internacionalização do capital, buscando alterar os limites espaciais e temporais até então impostos para sua acumulação, alcançando áreas até então pouco exploradas e promovendo um aprofundamento da exploração do trabalho, configurando aquilo que Chesnais (1996) chamou de *mundialização da economia*¹⁸.

Embora possam ser observadas grandes mudanças no sistema, segundo Harvey (op. cit), elas se limitam à sua aparência, pois são mantidas as regras básicas do modo de produção capitalista - o crescimento em busca do lucro, a exploração do trabalho e a constante inovação organizacional e tecnológica -, permanecendo também a mesma tendência a crises periódicas. Na mesma linha, Antunes (1999 e 2001), argumenta que apesar da crise ser de ordem estrutural, a resposta apresentada limita-se à sua dimensão fenomênica, constituindo-se como uma ofensiva capitalista contra a classe trabalhadora, visando uma reestruturação da forma de produção e do trabalho.

Acompanhando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o novo regime de acumulação tem promovido uma progressiva alteração na base técnica dos processos produtivos, sobretudo com base na microeletrônica. Estas alterações têm acarretado reorganizações do trabalho nos diversos setores da economia: agricultura, indústria e comércio, apresentando formas e ritmos variados entre os países.

18 O termo *mundialização* é utilizado por Chesnais (1996) com a intenção de diminuir a falta de nitidez conceitual e o caráter ideológico do termo *globalização* que sugere a idéia de uma perspectiva integradora. Para o autor o termo *mundialização* permite pensar melhor esta fase específica do processo de internacionalização do capital em busca de regiões com recursos ou mercados, visando sua valorização. Neste processo de liberalização econômica e financeira há um agravamento da polarização entre regiões centrais e periféricas do capitalismo, tanto em escala internacional, como nacional.

Gounet (1999) analisou como se deram essas mudanças de paradigma produtivo no seio da indústria automobilística¹⁹, com a substituição do modelo fordista, pautado na divisão parcelar do trabalho, na produção em série e em massa, para o modelo toyotista baseado nos princípios da *Qualidade Total* e da *Acumulação Flexível*. Esse autor nos alerta que o novo sistema de produção traz alterações profundas nas relações de trabalho, promovendo a intensificação da exploração, a partir da flexibilização e da polivalência.

Lembremos que em qualquer sociedade há divisão do trabalho, mas na sociedade capitalista a divisão técnica tem como objetivo promover a criação de mais valia e, conseqüentemente, a valorização do capital. Dessa forma, visando conter a *tendência à queda da taxa de lucro*²⁰, o surgimento de um novo modelo produtivo, baseado na intensificação do trabalho, via automação - através do aumento do trabalho morto e da diminuição do trabalho vivo -, significa na prática o aumento da exploração do trabalho e a ampliação do desemprego. (MARX, 1975).

Desse modo, esse processo de reestruturação do capital não está comprometido com melhorias objetivas em prol da classe trabalhadora, muito pelo contrário, como nos chama a atenção Mészáros (2007), sob o *mito da flexibilização* o que tem ocorrido na verdade é uma destrutiva combinação de mais-valia relativa e absoluta, resultando na precarização do trabalho. Enquanto muitos trabalhadores perdem seus postos, pela introdução de novas tecnologias no processo de produção, outros são submetidos a regimes arbitrários, muitas vezes com prolongamento da carga horária e de trabalho. Esses processos são facilitados por

¹⁹ De acordo com Gounet (ibid), a escolha por esse setor industrial deve-se a seu caráter estratégico no desenvolvimento capitalista, todavia a aplicação dos novos métodos de produção se estende aos demais setores produtivos.

²⁰ Essa é uma lei imanente do sistema capitalista. Em busca de aumentar a produtividade do trabalho os capitalistas ampliam a proporção de máquinas e sistemas tecnológicos - capital constante - em relação ao trabalho vivo - capital variável. Entretanto, somente o trabalho humano é capaz de agregar mais valor às mercadorias, seja através da extensão da carga horária - mais-valia absoluta -, seja através da intensificação da produção - mais-valia relativa. Como existem limites científicos e tecnológicos para essa intensificação do trabalho, via incorporação de trabalho morto, existe a tendência de que ao chegar a esse limite a taxa de lucro geral comece a cair. (MARX apud COGIOLA, 1998).

meio de diversos mecanismos de desregulamentação ou novas regulamentações que se colocam contra o trabalhador.

De acordo com Kuenzer (2007), as empresas buscam estabelecer uma combinação ótima de mais-valia, ao longo das cadeias produtivas, entre investimentos em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano. Para tal, contam com trabalhadores do núcleo central, para os quais a flexibilização resulta em certa qualificação, e os trabalhadores de grupos periféricos, para os quais a flexibilização resulta em desqualificação, a fim de que esses ocupem tipos diversificados de trabalhos precarizados, o que implica na permanente movimentação dessa força de trabalho para onde se fizer necessária. Essa combinação de formas de mais valia é *princípio basilar do toyotismo, é a essência da flexibilização*. (p. 13)

A implantação de um novo paradigma produtivo e a emergência de novas demandas de ajustamento social, ao estabelecerem exigências superiores àquelas em curso, alteram significativamente a forma de ser do trabalhador. Ou seja, uma nova dinâmica de produção e novos métodos de trabalho passam a exigir *um tipo novo de trabalhador e de homem*²¹. Em consequência disso, vem ocorrendo diversas alterações nos projetos e processos de formação humana, a fim de ajustá-los às novas formas de organização do trabalho e aos novos padrões de sociabilidade.

Desse modo, a partir da necessidade de formar um novo perfil de trabalhador e de homem surgem novos conceitos e noções que buscam estabelecer os nexos entre trabalho e educação. Diversas análises, como em Ramos (2006) e Kuenzer (op. cit.), apontam que num período de transição para um regime de acumulação flexível, com a mudança na base técnica dos processos produtivos e os novos modelos de gestão, passa a ser solicitado um novo trabalhador, portador de novas competências. Para esse trabalhador, ao invés de habilidades

²¹ Tomamos essa expressão emprestada de Gramsci (1976), originalmente foi utilizada em: *Americanismo e Fordismo* e sugere que um novo tipo de trabalho e de produção traz a necessidade de formar um novo tipo de homem, pois (...) *novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida: não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro*. (p.396)

profissionais rígidas, passa a ser solicitado o desenvolvimento de competências básicas, que permitam a ele constante adaptação às novas situações.

As novas competências são comumente apresentadas como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, comportamentais e afetivos necessários para a realização de uma determinada tarefa, envolvendo conhecimentos, habilidades e valores. De acordo com Perrenoud (2000), as competências não são elas próprias saberes, mas permitem a mobilização e integração de recursos pertinentes a cada situação, envolvem operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem ao indivíduo realizar uma ação relativamente adaptada a uma situação, em tempo real.

No entanto, acreditamos que essa é uma visão meramente descritiva e superficial das competências, por isso trabalharemos com as elaborações de Ramos (op. cit.), por considerar que essa autora faz uma análise que permite a compreensão das novas competências em suas relações sociais concretas. Ela considera a competência como uma noção que tem buscado se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação, inscrevendo-se num movimento de afirmação e negação do conceito de qualificação, promovendo a valorização da sua dimensão experimental à custa do enfraquecimento da sua dimensão conceitual e social.

O enfraquecimento da dimensão social da qualificação pode ser sentido nos discursos proclamados por intelectuais apologéticos do capital em favor de um novo papel para a educação, não mais formar para um determinado posto de trabalho ou emprego, mas gerar potencial de empregabilidade para os sujeitos, pensando a empregabilidade como uma capacidade competitiva individual.

Por traz desse discurso esconde-se uma dimensão ideológica nada promissora para a maior parte dos trabalhadores. De acordo com Gentili (2005), na atual conjuntura de desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da função da escola como âmbito de formação para o emprego - promessa integradora que justificou, em parte, a

expansão dos sistemas educacionais durante o século XX - para uma nem sempre declarada, ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego.

Dentro dessa perspectiva, o discurso no qual se insere a noção de competência busca estabelecer a ligação entre educação e empregabilidade, retomando, em certa medida, a *Teoria do Capital Humano*²². No entanto, como elaborou Frigotto (1998), podemos observar que esse arcabouço teórico-ideológico sofre uma redefinição frente a uma nova etapa histórica das relações capitalistas, apresentada nos anos 1990, diversa daquela que norteou as políticas educacionais tecnicistas, num período de social-desenvolvimentismo, marcadamente entre as décadas de 1960/1970.

Segundo Frigotto (ibid.) face à nova materialidade do modo de produção capitalista, emerge uma nova tese central, a da *sociedade do conhecimento*²³, e novos conceitos relativos à organização do trabalho – qualidade total, flexibilidade e trabalho abstrato e em equipe – e à qualificação do trabalhador – formação flexível, abstrata e polivalente. A formação exigida passa a privilegiar os elementos básicos do capital humano: conhecimento abstrato, valores, atitudes e comportamentos, a fim de permitir ao capital apropriar-se das qualidades sócio-psicológicas do trabalhador, necessárias no novo padrão tecnológico calcado em sistemas informatizados e altamente integrados de produção.

Depreendemos que, enquanto na ideologia do Capital Humano a educação era anunciada como forma de ascensão social, numa perspectiva de integração coletiva dos trabalhadores; na ideologia da Sociedade do Conhecimento a ascensão social prometida pela

²² De acordo com crítica feita por Frigotto (1984), entendemos a Teoria do Capital Humano como uma doutrina de desenvolvimento e de educação, gerada na década de 1950 nos EUA e, posteriormente, disseminada para os países subdesenvolvidos. Segundo esse autor, com base numa visão economicista e invertida da relação entre investimento humano e redução da desigualdade, essa construção ideológica proclama a educação como promotora de desenvolvimento econômico e de ascensão social.

²³ Essa tese busca formar um consenso em torno da centralidade do conhecimento na sociedade contemporânea. De acordo com Jameson (2007), estas teorias que anunciam nossa entrada numa sociedade inteiramente nova, assumem uma função ideológica, tentando demonstrar que nossa sociedade não mais obedece às leis do capitalismo.

educação está numa perspectiva de individualização dos projetos formativos²⁴, formando um consenso em torno da impossibilidade de trabalho para todos e sugerindo como solução para evitar o desemprego a constante adaptação às demandas do mercado.

Nesse sentido, Ramos (2006) nos ajuda a compreender a base de concepções sobre a qual a noção de competência é construída. De acordo com essa autora, ela está fundada numa concepção *natural-funcionalista de homem*²⁵ e numa concepção *subjetivo-relativista de conhecimento*, assumindo uma perspectiva adaptadora do comportamento humano à instabilidade da vida no capitalismo tardio e ratificadora do irracionalismo pós-moderno²⁶.

Em síntese, com base na argumentação de que ingressamos na chamada “sociedade do conhecimento”, a educação passa a ser proclamada como uma tarefa constante, a fim de formar as novas competências exigidas para a adequação dos sujeitos às demandas do trabalho e da vida. Esses novos conceitos vão muito além da simples aquisição de habilidades mentais e comportamentais requeridas pelo mundo do trabalho. Na verdade, a perspectiva teleológica das competências, a partir de sua materialidade, busca alterar a maneira de ser da *classe trabalhadora*²⁷, adequando-a aos novos valores necessários à manutenção das relações capitalistas.

²⁴ Gentili (1998) considera que dentro desse contexto, de passagem de uma lógica coletiva para uma lógica privada, a educação deixa de ser vista como direito social para ser aceita como possibilidade de consumo individual, configurando uma educação pensada como *Capital Humano Individual*, nesta linha, pode-se dizer que a função econômica atribuída à escola é privatizada.

²⁵ Quanto à concepção naturalista de homem, com base na teoria interacionista de formação dos indivíduos, as competências seriam características de ordem psicológica que buscariam adaptar o trabalhador às demandas da vida contemporânea. Quanto à concepção funcionalista de sociedade, a noção de competências assumiria o papel de fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio social. (RAMOS, 2006, p. 290-292).

²⁶ O coro pós-moderno ataca a razão iluminista e seus derivados, entoando uma ciência e uma filosofia modestas, como apenas mais uma possibilidade de conhecer entre tantas outras, defendendo o fim dos discursos totalizantes e dos projetos universais, terminando por cair numa visão fragmentada da realidade e uma total relativização do conhecimento. (WOOD, 1999).

²⁷ Para Marx e Engels (1988), pertencem à classe trabalhadora aqueles que por terem sido expropriados da posse dos meios de produção são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. Esta *classe em si* só poderia tornar-se *classe para si* quando tivesse adquirido a consciência de classe. Contudo, sem desconsiderar a posição estrutural, Thompson (1987) oferece contribuições para pensar como se dá a formação histórica da classe trabalhadora, fruto de relações estabelecidas entre os homens num determinado contexto cultural e econômico. Desse modo, como destaca Wood (2003), a partir do conceito de experiência, trazido por Thompson, é possível entender a classe como *relação* – levando em conta as relações sócio-históricas estabelecidas entre as classes e entre os membros que constituem uma classe - e como *processo* - analisando o processo histórico através do qual uma classe forma-se a si mesmo e torna-se força política, ou seja, *classe para si*.

Nessa perspectiva, a noção de competência tem orientado a reorganização do ensino no Brasil, em todos os seus níveis, sobretudo a partir dos anos de 1990. Sendo que o currículo, como meio de materialização de um projeto educacional, parece ser o centro dessas reformulações. De acordo com Santos (1999), assistimos a uma intensificação das reformas curriculares, tendo como eixo possibilitar que o aluno desenvolva as competências consideradas, pelo capital, como fundamentais para o trabalhador.

No que tange ao currículo, a noção de competência trás uma centralização em objetivos atitudinais, comportamentais e procedimentais - ligados ao saber agir e saber fazer -, secundarizando e subordinando os conhecimentos às situações práticas²⁸. Como afirma Ramos (2001), a pedagogia das competências considera que os conhecimentos tornam-se válidos à medida que apresentam aplicabilidade no desempenho das atividades de produção. Desse modo, um currículo orientado pela noção de competência é crítico à separação do conhecimento em disciplinas e prioriza a experiência dos sujeitos com situações que levem à aprendizagem. “Testemunha-se, assim, a passagem de um ensino centrado em conteúdos disciplinares para uma pedagogia reconhecida e validada pelas competências que desenvolve nos educandos”. (p. 50)

Nesta seção, buscamos estabelecer as relações entre as mudanças no padrão de acumulação capitalista e as novas exigências postas para a educação na perspectiva do mercado, destacando a noção de competência, em seu caráter ideológico e adaptador, como uma categoria chave na compreensão das reformas que tem afetado o currículo, em todos os seus níveis. Na próxima seção abordaremos aspectos relativos à história do ensino de nível médio, destacando as marcas do dualismo nesta etapa de ensino.

²⁸ Na realidade, esta secundarização do conhecimento em favor de comportamentos observáveis não é novidade e, em certa medida, reedita os princípios da Escola Nova, ver Duarte (2005), e da pedagogia do Domínio, ver Ramos (2006a).

1.2 – Raízes históricas do Ensino Médio: marcas do dualismo na educação brasileira

A organização e o desenvolvimento do ensino de nível médio são repletos de dicotomias quanto aos objetivos, às finalidades e à estruturação dos currículos, o que tem trazido, ao longo dos tempos, problemas para a própria concepção dessa etapa de escolarização. Mesmo quando a maior parte da população ainda não tinha acesso à educação, o ensino posterior ao elementar já era marcado pelo dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para as disciplinas científicas.

No transcurso da Idade Média, opunham-se no currículo da escola média disciplinas do *Trivium* - matérias literárias, como: gramática, dialética e retórica - e disciplinas do *Quadrivium* - matérias ditas científicas, como: aritmética, geometria e astronomia. A partir da era industrial, o currículo sofre algumas transformações, deixando, progressivamente, de ser preponderantemente literário para assumir um caráter mais científico. (PILETTI, 1995, p. 61-62)

Na Idade Moderna e contemporânea, com a crescente inserção da ciência na produção, passa-se a adotar um modelo fabril, baseado num sistema de máquinas e numa nova divisão social e técnica do trabalho. De acordo com Manacorda (2006), as mudanças no modo de produção social colocam, na ordem do dia, a instrução das massas operárias para atender as necessidades da produção urbano-industrial, tornando as relações entre formação e trabalho o problema central da pedagogia moderna.

No Brasil, a construção histórica do ensino de nível médio sempre esteve atravessada pela divisão entre dois projetos educacionais: um pensando na educação propedêutica para uma elite privilegiada e outro voltado para a educação profissionalizante e terminal da classe trabalhadora.

Embora esse nível de ensino tenha passado por diversas denominações e mudanças, de acordo com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira, nenhuma delas significou a quebra desta estrutura dual. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) o Ensino Médio revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e trabalho, através do falso dilema entre formação propedêutica ou preparação para o trabalho. No mesmo sentido, para Kuenzer (1988):

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, na medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma. (p. 12)

O dualismo educacional no Brasil remonta aos tempos de escravidão, associado ao desprezo do trabalho manual e à valorização de uma formação intelectual da elite. Na distribuição desigual dos saberes ao povo bastaria ser capaz de executar um ofício, enquanto as elites deveriam ter acesso a um conjunto de saberes que lhes forneciam um distintivo de classe.

Fonseca (1996) narra que, com a instalação e o crescimento dos engenhos de açúcar no Brasil, cujo auge foi o século XVII, os trabalhos pesados e manuais foram sendo relegados aos escravos e índios, habituando as pessoas a considerarem que o ensino de um ofício deveria destinar-se as mais baixas categorias sociais. Esta mentalidade cristalizou-se, marcando, posteriormente, o ensino industrial em nosso país pelo estigma da servidão.

Vem, pois, dos primeiros tempos de nossa civilização a mentalidade de desprezo pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho das funções das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrado aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade. (FONSECA, *ibid*, p. 23).

No que se refere ao ensino secundário, de acordo com Piletti (1990), com a criação do colégio Pedro II, em 1837, foram promovidas numerosas reformas nesse nível de ensino, mas, neste período, um número ínfimo de estudantes freqüentavam tais estudos. A maioria dos poucos estudantes secundários não fazia cursos regulares, mas freqüentavam aulas avulsas que ofereciam preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores, pois até 1931 o curso secundário não era obrigatório para o ingresso no curso superior. “Chegou-se, portanto, ao fim do Império, sem um curso secundário digno de tal nome e, pior, com uma parcela mínima da população – os jovens das classes dominantes – tendo acesso aos estudos”. (p. 25)

Apenas em meados do século XX a educação se coloca como objeto de políticas do Estado, muito ligada à preocupação das elites intelectuais com o analfabetismo. De forma geral, podemos considerar a década de 1930 como um marco importante do início de uma nova organização política e econômica na sociedade brasileira. A posição do governo Vargas quanto à implementação de um programa de reconstrução nacional inaugurou no Brasil uma redefinição do papel do Estado, da vida política do país e do modelo econômico, o que foi produzindo novas determinações para o campo educacional.

Até os anos de 1930 o que se pode observar é a ausência de um sistema articulado de ensino a nível nacional. Como destaca Werle (2005), é a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que os objetivos e fins da educação tornam-se pauta de políticas, contando com estruturas administrativas centralizadas e especializadas, tendo o Estado como articulador da instrução em seus diferentes níveis.

Num contexto de modernização política e econômica e sob a égide de um Estado controlador, assistiu-se a um processo de centralização sobre o ensino ministrado no território nacional. De acordo com Piletti (1995), a Reforma Francisco Campos de 1931, visando à organização de um sistema nacional de ensino, apresenta-se como um marco na definição dos

objetivos do ensino secundário, passando a ter uma dupla finalidade: a formação geral e preparação para o ensino superior.

Nos termos do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, esse nível de ensino passa a ser estruturado em dois graus: o fundamental, com duração de cinco anos e comum a todos, e o complementar, com duração de dois anos e voltado para a preparação dos candidatos aos cursos superiores. Esse último era dividido em três ênfases: Humanidades, Ciências Naturais e Biológicas e Matemáticas, de acordo com o curso superior que os candidatos pretendessem cursar. (BRASIL, 1931)

Os processos de industrialização e democratização da sociedade brasileira trazem a tona, na década de 1930, uma disputa entre dois projetos de educação para o país. Um deles, representado por Anísio Teixeira, buscava a renovação da educação, dentro dos preceitos da Escola-Nova. O outro, associando forças conservadoras, estava numa perspectiva de submissão do povo, representado por Gustavo Capanema. Esse último, vitorioso, descrevia uma dupla trajetória escolar, formação para o trabalho para o povo e formação geral e propedêutica para as elites. Nunes (2001), ao tratar das políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Getúlio Vargas, descreve com clareza esse projeto.

Tratava-se de um projeto repartido de educação, encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos. Esse projeto criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico; e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, *as individualidades condutoras*, as elites. A criação desta rede foi garantida por decretos lançados nos últimos três anos do Estado Novo e durante o governo provisório, imediatamente após a queda de Vargas.²⁹ (p. 103)

²⁹ Os decretos acima referidos são conhecidos como leis orgânicas e abrangiam o ensino industrial (Decreto-lei n. 4.073 de 1942, e Decreto-lei n. 4.048 de 1942), o ensino secundário (Decreto-lei n. 4.244 de 1942), o ensino comercial (Decreto-lei n. 6.141 de 1943), o ensino primário (Decreto-lei n. 8.529 de 1946), o ensino normal (Decreto-lei n. 8.530 de 1946), e o ensino agrícola (Decreto-lei n. 9.613 de 1946).

Desse modo, o dualismo já característico da constituição história da educação no Brasil, toma caráter mais acentuado a partir década de 1940, com a reforma Capanema. Tais políticas deram uma cara ao sistema de ensino brasileiro, enfatizando uma escola segmentada e dual. Enquanto a elite era preparada nos cursos secundários para ingressar no nível superior; o povo recebia cursos profissionais e técnicos que não davam acesso ao Ensino Superior e eram voltados para a formação para o trabalho. Assim, buscou-se ajustar a formação intelectual da futura elite dirigente e a formação profissional dos trabalhadores às novas demandas do mundo do trabalho e da vida na sociedade brasileira.

Quanto à estrutura curricular, o Ensino Secundário permaneceu dividido em dois graus: o Ginásio, com quatro anos, e o Colegial, com três anos. Esse último era dividido em dois ramos: o clássico e o científico. No clássico era dada ênfase ao estudo da Filosofia, do Latim e do Grego; no científico era dada ênfase em disciplinas como a História natural, a Física, a Química e o Desenho. (PILLETI, 1990)

Setores da iniciativa privada associam-se à iniciativa pública a fim de atender as novas demandas de formação profissional, como é o caso do Senai (1942) e, posteriormente, o Senac (1946), criados pelo Estado por decreto federal. De acordo com Weinstein (2000) a ativa atuação dos industriais e de suas entidades representativas na definição de políticas públicas de formação profissional culminou na criação do Senai, a qual não foi apenas com intuito de formar técnica e moralmente a força de trabalho, mas também de difundir nacionalmente o credo, a doutrina e a organização da indústria.

Ao longo da década de 1950, as leis de equivalência entre Ensino Secundário e Profissional – lei n. 1076 de 1950, lei n. 1821 de 1953 e lei n. 3552 de 1959 – permitem compreender um momento de disputas que marcou a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDBEN de 1961). De acordo com Ciavatta (2009), as leis de equivalência materializaram demandas de elevação de escolaridade de setores da sociedade

civil, durante o período em que a LDBEN tramitou no Congresso Nacional, de Janeiro de 1948 a Dezembro de 1961.

Contudo, a equivalência plena entre o Ensino Secundário e técnico de nível médio só veio a ser estabelecida com a LDBEN de 1961 (lei n. 4.024/1961), na qual passaram a existir dois ramos de Ensino Médio, diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico e outro profissionalizante, podendo os concluintes do colegial técnico candidatar-se a qualquer curso de nível superior. Uma das características marcantes dessa lei é a flexibilização dos currículos, composto por uma parte nacional que continha as disciplinas obrigatórias, uma parte determinada por cada sistema de ensino e uma parte de livre escolha das escolas.

A partir de então, a legislação reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos para prosseguimento dos estudos. No entanto, como analisa Kuenzer (2005b), a dualidade estrutural não é superada, pois permanecem ramos, estruturas e objetivos distintos de ensino, com diferentes projetos pedagógicos para distintas clientelas, formando os trabalhadores instrumentais e intelectuais de acordo com as necessidades da divisão do trabalho.

Num contexto de ditadura, consolidada pelo golpe ocorrido em 31 de março de 1964, instaura-se um período de modernização conservadora, pautada pela intensificação da internacionalização da economia e na política de desenvolvimento com segurança. Nesse contexto autoritário e dentro de um período denominado de “milagre econômico” foi promovida a Reforma Universitária, através da lei nº. 5.540 de 1968, e promulgada uma nova reforma no ensino secundário, sob a lei n. 5692/71. Enquanto a primeira adequou o Ensino Superior a um modelo empresarial, dominado pela burocracia e favorável para a expansão do ensino privado; a segunda promoveu uma reforma na estrutura do ensino de primeiro e

segundo grau, unificando o primeiro grau em oito anos e estabelecendo o segundo grau de três ou quatro anos obrigatoriamente profissionalizante.

O trecho extraído do texto de Octavio Ianni (1978) nos ajuda a melhor compreender como esta reforma proposta para o ensino de segundo grau se relacionava com um conjunto de políticas do governo militar.

A rigor, em 1964-78 o Estado foi levado a desenvolver uma vasta e complexa organização cultural, que permeia o conjunto da sociedade civil, em suas instituições ou grupos e classes sociais. O sistema de ensino público e privado, leigo e religioso, elementar, médio e universitário, foi totalmente reorganizado nesses anos. A partir dos acordos MEC-USAID, isto é, dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, acertados nos anos de 1965-68, o conjunto do sistema brasileiro de ensino foi modificado. Tratava-se de modernizá-lo, isto é, torná-lo mais eficaz e econômico, segundo as exigências do modelo político-econômico vigente em 1964-78, modelo esse que se apóia na doutrina de segurança e desenvolvimento. A reforma do sistema de ensino destina-se a despolitizar as atividades dos professores e alunos, ao mesmo tempo que procura tornar o ensino mais ajustado às exigências do sistema econômico, comandado pelo capital monopolista. (p. 231-232).

A lei de profissionalização compulsória do segundo grau, embasada na Teoria do Capital Humano e alinhada ao tecnicismo pedagógico, é promulgada sob o duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior. Assim, tanto o problema da escassez de técnicos para o mercado, quanto a frustração dos jovens seriam solucionadas pela terminalidade do Ensino Médio.

No entanto, Cunha e Góes (1991) ressaltam que por trás das funções manifestas da profissionalização compulsória do Ensino de Segundo Grau, formação de técnicos para o trabalho na indústria e evitar o fracasso dos que não têm acesso ao Ensino Superior, existe uma função não manifesta: conter as crescentes procuras por vagas no Ensino Superior, o que os autores apontam como caráter ideológico da reforma.

De acordo com a lei n. 5692/71, o currículo teria uma parte voltada para a educação geral e outra para a formação profissional, permitindo, hipoteticamente, tanto o ingresso no trabalho, quanto a continuidade dos estudos em nível superior. Apesar da lei sugerir o fim do

sistema binário de educação, isso não se efetivou, por diversas resistências, pressões e condições concretas das escolas; como a carência de instalações adequadas para a formação profissional nas escolas públicas e o objetivo de continuar oferecendo formação geral nas escolas privadas. Quanto a esse fato, Acácia Kuenzer (1988) evidencia que apesar da lei tudo permaneceu igual: as escolas voltadas para as camadas mais abastadas continuaram executando uma formação propedêutica, enquanto as escolas públicas, de modo geral, não conseguiam ser nem propedêutica, nem profissionalizante.

Às dificuldades de implantação desse modelo educacional, somam-se o fracasso da promessa de pleno desenvolvimento social, feita no período de euforia do milagre econômico. A princípio o não cumprimento de tal profissionalização se dava através de ajustes nos currículos, posteriormente flexibilizado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 76/75 e, finalmente, é extinta a profissionalização obrigatória no 2º grau, tornando-a opcional, pela lei n. 7.044/82.

No entanto, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), o dualismo permanece, mas difere do período anterior a LDB de 1961, pois a partir dessa lei há equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. O dualismo agora está mais relacionado aos conteúdos e valores da formação, o aluno não é legalmente impossibilitado de ter acesso ao Ensino Superior, mas, muitas vezes, os que cursavam o técnico não possuíam uma formação básica que lhes permitisse ingressar no nível superior.

Após esta breve revisão de literatura é possível perceber que todas as reformas empreendidas no ensino de nível médio, primeiro como ensino secundário, depois reestruturado e denominado ensino de segundo grau, guardam relações com as transformações econômicas e políticas mais amplas da sociedade brasileira.

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar

propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. (KUENZER, 2005b, p. 29)

O esforço, no sentido de mapear algumas das políticas que se constituem como raízes históricas do nível médio de ensino, teve o intuito de enfatizar algo já amplamente discutido e divulgado nos estudos sobre a construção do Ensino Médio no Brasil: a dualidade estrutural como uma categoria imprescindível para compreensão desta etapa de ensino no país. De acordo com Kuenzer (1997), a história do Ensino Médio no Brasil é a história da tensão entre educação geral e educação específica, que tem resultado na polarização da educação, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para a explicação das propostas educacionais que vem sendo desenvolvidas a partir dos anos de 1940.

Cabe lembrar que o dualismo que se manifesta na educação brasileira, e de forma mais explícita no Ensino Médio, tem sua determinação na própria forma de produzir a existência na sociedade de classes, particularmente na formação histórica do capitalismo. Nesse sentido, uma sociedade desigual possui uma estrutura que gera e mantém a desigualdade em todos os setores da vida, marcando os processos educativos e definindo os papéis das escolas.

Desse modo, levando em consideração a condição de desenvolvimento da formação social brasileira, nos marcos do capitalismo dependente, nenhuma dessas mudanças, pelas quais passou o ensino no país, significou a quebra de uma estrutura dual de ensino. Na instituição escolar esta desigualdade de classe é o que Gramsci (2004) conceitua como *marca social da escola*.

A **marca social** é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente e instrumental. Se se quer **destruir esta trama**, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (p. 49-grifos nossos)

Para usufruir melhor o excerto de Antônio Gramsci, se nesta sessão ficamos mais presos às políticas que reforçaram esta *marca social da escola*, na próxima parte buscaremos compreender como *destruir esta trama*. Em outras palavras, quais seriam os princípios de uma educação e de uma escola que apontem para a construção de outra direção para sociedade?

1.3 - Por outra relação trabalho-educação no Ensino Médio: a Formação Politécnica e a busca pela reapropriação do trabalho pelo homem

O termo *trabalho-educação* utilizado neste subtítulo foi cunhado por Saviani (2007a), para designar a relação de unidade e identidade entre os dois processos essencialmente humanos, sendo que a própria separação entre os processos de trabalho e educação é resultado do desenvolvimento histórico do modo de produzir a vida em uma sociedade de classes. Dessa forma, com base numa relação essencialmente genética entre trabalho e educação, o trabalho tem sido tomado como princípio educativo, tanto na perspectiva da manutenção da sociedade capitalista, quanto na perspectiva que visa sua superação.

O trabalho é, para Marx e Engels (1989), a atividade vital e por excelência humana, a partir dele o homem modifica, conscientemente, a natureza para atender suas necessidades e cria novas necessidades, produzindo sua própria vida³⁰. Desse modo, por meio do trabalho, o homem transforma, ao mesmo tempo, a si mesmo e as formas de se organizar socialmente, criando histórica e coletivamente um mundo especificamente humano, o mundo da cultura.

Todo trabalho guarda em si uma dimensão ontológica que o aproxima da arte, relacionada com a capacidade que todo o homem tem de criar e recriar o mundo natural e

³⁰ O homem, como o único ser capaz de realizar o trabalho, pode produzir diferentes formas de satisfazer suas necessidade, bem como, criar novas necessidades. De acordo com Lukács (1981), o trabalho, por permitir ao homem a continuada realização de posições teleológicas, faz surgir novas objetividades inteiramente diferentes com relação aos elementos anteriores.

humano, por meio do trabalho, produzindo de acordo com diferentes finalidades e formas.

Nesse sentido, Marx (2005) diferencia o trabalho humano da atividade animal.

O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim, o homem constrói também em de acordo com as leis a beleza. (p. 117)

Na realidade, o trabalho possui uma dupla dimensão, uma de caráter essencial - ligada à própria capacidade criativa do homem - e a outra de caráter histórico - relacionada às características específicas assumidas pelo trabalho num determinado modo de produzir a existência, de acordo com as relações de produção estabelecidas nesta forma de organização social e histórica.

No que se refere à primeira dimensão, Lukács (1981) considera que a transformação do ser orgânico em ser social deriva de um salto qualitativo que é materializado na atividade do trabalho. Sendo que um estudo específico acerca dos seres humanos, em termos ontológicos, depende da análise do que os diferencia dos demais animais, ou seja, do trabalho.

No entanto, ao mesmo tempo, que o homem é capaz de produzir conscientemente, por meio do trabalho, seu modo de organização social, é também por ele produzido. Neste ponto é importante salientar que a separação entre as duas dimensões - ontológica e histórica - só pode ocorrer por meio de um exercício de abstração, pois na realidade o trabalho só existe de forma concreta. Segundo Frigotto (1985), o trabalho não deve ser visto como uma categoria geral e abstrata, mas como uma produção concreta da existência humana, em dadas circunstâncias históricas. Portanto, as formas assumidas pelo trabalho são fenômenos históricos, construídos concretamente pelas relações humanas.

Como, originalmente, elabora Marx (2005), no modo de produção capitalista - baseado na propriedade privada dos meios de produção e na apropriação privada dos produtos do trabalho - a relação do homem com o mundo aparece invertida. De tal forma que o trabalho

assalariado, característico da moderna sociedade burguesa, tem resultado num estranhamento do homem com o produto do seu trabalho, assim, o trabalho de realização do homem é transformado em “desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação com alienação”. (p. 112)³¹

No que tange à educação, ainda que não sistematizada, sempre fez parte da preparação das novas gerações para que elas se integrassem à sociedade. Com o desenvolvimento histórico das formações sociais, novas exigências relativas aos processos de trabalho e à complexificação da vida em todas suas dimensões, passaram a demandar uma instituição específica para esta função. Desse modo, surge a escola que é consolidada como a instituição social por excelência educativa.

De acordo com Damis (1991), se para a sobrevivência das respectivas relações de produção do mundo antigo e medieval a educação escolar era privilégio e necessidade de determinada classe social, para atender as necessidades postas pelo capitalismo, houve seu progressivo alargamento às massas, ainda que sobre outras bases.

Na realidade, essa progressiva demanda por educação no modo de produção capitalista surge como resultado do processo contraditório de luta entre capital e trabalho. Como nos permite apreender Thompson (2002), esta ampliação das oportunidades educacionais do povo se deve a uma dupla demanda, por um lado, devido às necessidades da sociedade industrial adiantada e, por outro, devido às lutas dos trabalhadores por acesso à educação.

De forma sintética, pode-se dizer que com o advento da sociedade capitalista - devido à progressiva industrialização, urbanização e modificação das relações sociais - a escola passa a ser o local onde o conhecimento sobre a cultura, necessário a socialização dos sujeitos, é transmitido às novas gerações. Gramsci (2004) destaca o papel da escola na organização e na

³¹ Em Marx (2005), a alienação corresponde ao estranhamento total do homem, com a natureza, com a humanidade e com ele próprio, sendo que a base de todas essas relações sociais estranhas é a alienação do próprio trabalho. Ou seja, a partir da expropriação do produto e do processo de seu trabalho, o homem passa a alienar-se de sua vida como um todo.

difusão de tipos de cultura, situando-a no campo de luta entre as classes sociais pela hegemonia³² da sociedade. Assim, a partir da visão da educação como um processo de mediação na construção de um modo de organização social, projetos educacionais antagônicos, com base em distintas concepções de trabalho, de homem e de conhecimento passam a disputar a escola, como um espaço de contradição.

Tendo em vista que o trabalho na sociedade burguesa é, contraditoriamente, fundamento da existência humana e meio de alienação, pensar o trabalho como princípio educativo implica em visualizar dois projetos de educação: um na perspectiva do capital e outro no horizonte que interessa aos trabalhadores.

Na perspectiva do capital, a educação tem servido como meio de adaptar o indivíduo às condições históricas da produção, enfumaçando o seu potencial criativo e transformador da realidade, impedindo-o de se reconhecer como sujeito da história, sendo a escola a própria expressão da divisão do trabalho na sociedade de classes³³. Na perspectiva da classe trabalhadora, o desafio posto para a educação é auxiliar na superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, tendo como horizonte a reapropriação do controle do trabalho pelo homem.

No que tange a essa segunda perspectiva, a década de 1980 no Brasil foi um tempo-espaço frutífero de discussões e experiência em busca da construção da concepção de escola unitária e educação politécnica. Após 20 anos de ditadura entramos num período de transição democrática, no qual a sociedade civil organizada mobilizou-se fortemente pelo direito à educação e para que seu reconhecimento na Constituição se desse sob a orientação dos princípios da publicidade, laicidade, democracia e gratuidade.

³² O significado de hegemonia, em Gramsci, refere-se à direção moral, intelectual e política da sociedade. Trataremos melhor esse conceito no capítulo II.

³³ O dualismo que marca a escola brasileira tem como determinante a própria divisão social e técnica do trabalho capitalista. Em reforço ao pensamento de Gramsci (2004), de acordo com a função de cada grupo social na produção econômica corresponde um determinado tipo de escola, respectivamente, escolas de formação humana geral ou escolas de formação profissional. Desse modo, a possibilidade de mobilidade social prometida pela escola esbarra, em princípio, na origem de classe.

A discussão sobre politecnicidade não é algo recente, apontamentos a esse respeito já constam em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Em nosso país o debate ganha corpo nos anos de 1980, tendo como desencadeador Dermeval Saviani. Como sua questão inicial era a indefinição de caráter do segundo grau, sua reflexão sobre politecnicidade é marcada por esta problemática, repercutindo numa conceptualização que considera este nível de ensino como locus por excelência da politecnicidade. (RODRIGUES, 1998)

Desde então, podemos dizer que o amplo debate desenvolvido sobre as possibilidades e os limites da educação politécnica não ficou só no papel, orientou algumas experiências e aglutinou forças em movimentos políticos que exigiam a construção de um sistema educacional unitário. Como nos lembra Saviani (2006), no que se refere à educação básica, tendo no horizonte a superação do dualismo estrutural, reivindicava-se um tratamento unitário que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, propondo para este último nível de ensino uma formação com base na politecnicidade.

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (p. 39)

Dentro desse contexto de lutas pela afirmação da politecnicidade, dois meses depois da promulgação da constituição de 1988 é apresentado um projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo deputado Octávio Elísio, incorporando reivindicações de setores progressistas. Nesse projeto, a educação de 2º grau tinha por objetivo “a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. (SAVIANI, *ibid*, p.47)

Não é de nossa pretensão realizar um inventário crítico acerca da politecnicidade, enumerando as convergências e divergências entre autores quanto ao termo/conceito e suas implicações para pensar a escola. O que faremos é apenas por em destaque alguns princípios

da educação politécnica, já amplamente pensada e discutida por diversos autores brasileiros³⁴. Trata-se aqui apenas de construir um ponto de referência para as futuras análises que pretendemos empreender acerca de nosso objeto.

Os autores que se propõem a discutir a formação politécnica partem, em geral, da crítica à alienação do trabalho na sociedade capitalista, passando a refletir acerca das possibilidades de uma educação que esteja comprometida com a reapropriação do domínio do trabalho pelo trabalhador. Trata-se, a grosso modo, em pensar os liames entre educação e trabalho que estejam na direção da libertação da classe trabalhadora. Em outras palavras, (...) *a politecnia emerge no contexto da luta pela ampliação da liberdade no trabalho. Tal busca pressupõe que a ampliação da liberdade no trabalho pode contribuir para a luta pela ampliação (para toda a humanidade) da liberdade do trabalho.* (RODRIGUES, 1998, p. 28).

A análise realizada pelo autor em foco nos permite visualizar a perspectiva da politecnia em sua totalidade, ultrapassando o mero emprego da terminologia, destacando as relações que a formação politécnica deve estabelecer com a produção, com o projeto societário e com práxis escolar. A partir disso, o autor agrupa a concepção de educação politécnica em três dimensões, indissociáveis: dimensão infra-estrutural, dimensão utópica e dimensão pedagógica.

Sinteticamente, pode-se dizer que a concepção de formação politécnica apóia-se na análise das transformações dos processos de trabalho que estão na base das relações de produção capitalista (dimensão infra-estrutural). Análise essa realizada sob a perspectiva de um projeto utópico-revolucionário de construção de uma sociedade sem classes (dimensão utópica). Essas duas dimensões acabam por desembocar em propostas de ação educativa (dimensão pedagógica) que têm como finalidade contribuir para a formação omnilateral do homem. (RODRIGUES, *ibid*, p. 102)

Desse modo, entende-se que essa é uma concepção de educação pensada a luz do materialismo histórico dialético, englobando, de modo indissociável, uma concepção

³⁴ Dentre os quais destacamos Frigotto (1984), Kuenzer (1988), Saviani (1989), Rodrigues (1998), dentre outros.

pedagógica, uma perspectiva de trabalho e um projeto de sociedade. Essa relação de unidade garante a politecnicidade coerência entre método, concepção de mundo e práxis.

Nessa mesma direção, Frigotto (1985) enuncia que a relação entre escola e trabalho que interessa à classe trabalhadora é a de unidade. A união entre ensino e trabalho produtivo busca resgatar o que o capital, com base na propriedade privada, e a escola, que com base na separação entre trabalho e educação, lhe têm negado: a superação da divisão entre teoria e prática.

A politecnicidade, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura, onde se tenha criado as condições históricas de superação da divisão do trabalho, nos indica a direção da luta no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora. (p.178)

A base a partir da qual todos estes autores partem para pensar em uma educação politécnica é dada por Marx. Apesar de não ter escrito uma obra específica sobre educação, a concepção de formação humana expressa esparsamente em suas obras e seus apontamentos sobre uma pedagogia do trabalho já contém os princípios de uma educação politécnica/tecnológica.

A partir da compreensão do homem como um ser de múltiplas atividades, Marx e Engels (1989) indicam que o homem não deve limitar seu desenvolvimento a uma das partes do seu corpo, da sua inteligência, ou de sua sensibilidade, o homem todo e todo homem deve, constantemente, humanizar-se pelo trabalho. Desse modo, a educação deveria ter como objeto de sua preocupação o desenvolvimento do homem nas suas múltiplas possibilidades, partindo do pressuposto de que ele é capaz de captar a realidade e dela se apropriar com todos os seus sentidos, de maneira compreensiva e como ser total. (MARX, 2005). Desse modo, Marx (1984), defende que o ensino teórico e prático da tecnologia deveria ter lugar nas escolas dos trabalhadores.

Seguindo esses preceitos educacionais marxianos, Frigotto (1991) define que a concepção de homem que está na base da educação politécnica é uma concepção omnilateral, relacionada à compreensão do homem enquanto totalidade histórica, “[...] uma unidade na diversidade física, psíquica e social”. (p. 268)

No que tange à concepção de escola, pensada como um espaço de luta pela hegemonia da classe trabalhadora, a defesa se faz no sentido de uma escola que possibilite ao homem desenvolver suas capacidades produtivas e intelectivas, de forma unificada. Nesta perspectiva, Gramsci (2004) defende um tipo de *escola unitária* que, ao mesmo passo, encaminhe o jovem para a escolha profissional e forme sujeitos capazes de dirigir e controlar os rumos da vida em sociedade. Para tal, esta escola deve ter caráter público e ser de responsabilidade do Estado, como meio de promover a elevação cultural dos jovens, preparando-os para a atividade social autônoma e criativa.

Como sintetiza Kuenzer (1988), o projeto educacional que deve orientar a luta dos trabalhadores deve estar fundamentado na construção de uma escola única, cujo conteúdo seja a politecnicidade e o método seja a dialética. A escola única do trabalho como estrutura busca a superação das trajetórias de distribuição desigual do saber; a politecnicidade como conteúdo visa construir uma organização curricular que resgate a totalidade dos conhecimentos, científicos, culturais e instrumentais que regem os processos produtivos; a dialética como método caminha no sentido da reunificação entre ciência e técnica, entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, permitindo aos alunos compreenderem o processo de construção do conhecimento.

No entanto, é importante salientar que a concepção de escola unitária e de formação politécnica deve ser tomada como referência num processo mais amplo de luta pela transformação da sociedade. Como elaborou Marx (1984) um modelo de educação que busque a unidade entre teoria e prática entra em contradição com a forma capitalista de produzir e

dividir o trabalho, sendo que, o único caminho para subverter essa ordem seria o desenvolvimento dessas contradições.

Entretanto, o quadro resultante dos anos de 1990, sobretudo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, e a subsequente edição do Decreto n. 2.208/1997, indica uma perspectiva educacional contrária aos interesses da classe trabalhadora, pautado na concepção de formação flexível e polivalente.

Neste ponto, é imprescindível destacar que polivalência e politecnia são concepções de educação radicalmente diferentes, com visões de mundo e de homem opostas. De acordo com Rodrigues (1998), a polivalência estaria ligada ao conceito de funcionalidade, adstrita à lógica burguesa de estruturação do trabalho; enquanto a politecnia pretende avançar sobre essa funcionalidade, identificando estratégias de formação que apontem para a retomada do controle do trabalho pelo homem.

Pensando no necessário desenvolvimento das contradições na sociedade capitalista num plano histórico e concreto, destacamos a ação política de intelectuais, professores e trabalhadores na luta pelo Ensino Médio Integrado, compreendido como condição para o avanço no processo de construção de uma educação que forme homens como sujeitos de trabalho, em suas múltiplas dimensões.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) defendem um Ensino Médio de caráter geral integrado ao Ensino Técnico, caracterizado como um ensino de quatro anos que permita ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos dos processos produtivos. Esses autores apresentam o Ensino Médio Integrado como uma proposta que é possível e necessária para que os sujeitos garantam seu direito ao Ensino Médio e, ao mesmo tempo, obtenham uma formação profissional, permitindo a classe trabalhadora ingressar no sistema produtivo, ainda no nível médio, atendendo seus imperativos de sobrevivência na sociedade capitalista.

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, **condição necessária para a travessia** em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (p. 45 – grifos nossos).

Como nos chama atenção Ramos (2005), a formação integrada em nível médio, por partir de uma concepção formativa que integra todas as dimensões da vida humana, não propõe a adição de disciplinas profissionais às disciplinas de educação básica. Para mais além, a integração entre os conhecimentos gerais e específicos deve ocorrer constantemente, sob os eixos fundamentais do trabalho, da ciência e da cultura, pensando o currículo como totalidade. Nesta perspectiva, como argumenta Ramos (2008), a finalidade da educação não seria formar para o mercado de trabalho ou para a vida, mas atender as necessidades sociais, culturais e econômicas do ser humano.

Desse modo, o Ensino Médio Integrado é situado no plano do erro e do acerto, ou seja, da *travessia*, como estratégia política forjada numa certa correlação de forças, de acordo com determinadas possibilidades de conjuntura. No plano legal, a possibilidade de construção do Ensino Médio integrado, que havia sido interrompida com a imposição do decreto n. 2208/1997, foi retomada com a edição de outro decreto n. 5.154/ 2004 ³⁵. De acordo com Ciavatta (2005), a construção do decreto foi fruto de disputas entre diversas forças sociais, o que resultou na abertura da possibilidade da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, mas não na sua garantia.

Enfrentamos atualmente um duplo desafio perante a realidade polissêmica e ressignificadora da educação no capitalismo tardio: resgatar os significados de escola unitária, de uma educação politécnica e de uma formação omnilateral; e forjar na luta as possibilidades de construção de um Ensino Médio Integrado que supere a perspectiva adaptadora da

³⁵ No terceiro capítulo abordaremos o caráter controverso desse decreto e como ele vem sendo materializado no Brasil.

formação por competências para empregabilidade, em direção a uma formação pelo trabalho e para a liberdade.

Desse modo, quando falamos de outra relação entre trabalho-educação, consideramos, em concordância com Frigotto (2005), que o trabalho como princípio educativo é, antes de tudo, um princípio ético-político, relacionado ao trabalho como direito e como dever de todos os seres humanos. Com isso, pensar o trabalho como centro de uma proposta educacional, que vise subverter a ordem do capital, traz a tona o que, talvez, devesse ser o princípio ético central de uma educação socialista: a crítica radical da exploração do homem pelo homem.

CAPÍTULO II

A DIALÉTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS DE 1990: DO BRASIL PARA MINAS E DE MINAS PARA O BRASIL

O que nos interessa neste capítulo é fornecer ferramentas para compreender as determinações mais gerais das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e, particularmente, no estado de Minas Gerais a partir dos anos de 1990. Com esse intuito, organizamos este capítulo em duas partes. Primeiramente, com aporte teórico nas idéias de Gramsci, abordaremos o redimensionamento do Estado frente ao novo padrão de desenvolvimento social, político e econômico e suas implicações na corrosão das fronteiras entre público e privado. No segundo item, destacaremos como Minas Gerais tem sido exemplar na aplicação das reformas educacionais neoliberais, com ênfase na temática da qualidade.

2.1 - O Estado Frente a um Novo Padrão de Desenvolvimento: Redimensionamentos da Fronteira entre Público e Privado

As elaborações de Gramsci apresentam-se elucidativas para este estudo, por permitirem captar as mediações que tornam possível à classe detentora dos meios de produção edificar-se e manter-se no comando da vida cotidiana das pessoas, nos governos, nas escolas e nas famílias, atributo indispensável em sociedades mais complexas. Na visão desse pensador, uma classe constrói e mantém sua supremacia não apenas pela força, mas também por sua capacidade de exercer a direção moral e intelectual sobre a sociedade como um todo. Daí

deriva sua concepção de *Estado integral*³⁶, composto pela *identidade-distinção*³⁷ entre sociedade política e sociedade civil.

Nesse sentido, o Estado tem uma função propriamente educadora, ao formar o consenso entre as classes e suas frações, buscando manter o equilíbrio de compromissos, sempre provisório e em construção. Gramsci (1999, p. 399) considera que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, sendo que os homens são cotidianamente formados por meio de um conjunto de práticas educativas conservadoras ou transformadoras, presentes em todas as dimensões da vida social. Nas palavras de Gramsci, trata-se da [...]

Tarefa educativa e formadora do Estado, que tem sempre por fim criar tipos de civilização (*civiltà*) novos e mais elevados, de adaptar a *civiltà* e a moralidade das massas populares mais amplas às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho produtivo. (GRAMSCI, apud BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 128).

Trabalhando com essa idéia, Neves e Sant’Anna (2005) consideram que o Estado capitalista vem desenvolvendo uma pedagogia da hegemonia, com ações educativas na aparelhagem estatal e na sociedade civil, visando construir o consenso em torno do atual projeto societário. Nas sociedades de tipo ocidental essas ações são desenvolvidas primordialmente por meio dos aparelhos de hegemonia política e cultural³⁸, com destaque para o papel da escola nesse processo.

³⁶ Para Gramsci (apud Buci-Glucksmann, 1980, p. 129), o “Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados”.

³⁷ De acordo com Coutinho (2007), a teoria ampliada do Estado, em Gramsci, constitui-se como um momento unitário, de *identidade-distinção* entre sociedade civil e sociedade política, sendo que a supremacia de classe seria o momento sintético que unifica hegemonia e dominação, consenso e coerção.

³⁸ Esses aparelhos estão no âmbito da sociedade civil e são os portadores materiais das visões de mundo em disputa, as ideologias, através deles é travada a luta pela hegemonia da sociedade, entre os quais destacamos as escolas, igrejas, os sindicatos e os partidos políticos. (GRAMSCI apud COUTINHO, *ibid*) A classe dominante, com a finalidade de manter sua posição em distintas correlações de força, precisa constantemente reorganizar seus mecanismos de construção do consenso, para isso busca veicular através dessas organizações privadas seus interesses como se fossem universais.

Após a eclosão da crise capitalista de 1929, tem início a implantação de um modelo político-econômico que atribui importância central ao Estado no planejamento das atividades produtivas. De acordo com Melo (2004), a consolidação do *fordismo* e a formação do *consenso Keynesiano*, simbolizado pelo acordo de *Bretton Woods*, são centrais para compreender os trinta anos de crescimento do capitalismo pós-guerra. Para a América Latina e o Caribe este processo também desencadeou os anos de desenvolvimentismo.

(...) o chamado "Estado de Bem-Estar Social" traduziu um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. (SAVIANI, 2002, p. 21)

No entanto, com a crise que sobreveio a partir da década de 1970 a intervenção direta do Estado na produção passa de solução à causa da nova turbulência do sistema. De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo começou a ganhar terreno a partir de 1973, quando o Estado de Bem Estar Social foi apontado como empecilho à continuidade do crescimento do capital. Na avaliação dos defensores do neoliberalismo, a crise era derivada dos excessivos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, vistos nessa ótica como custos da produção.

Nesse contexto, a tese de Frederic Hayek³⁹ a favor do princípio da liberdade do mercado é colocada em destaque, contribuindo para a formulação do neoliberalismo. Desde então, o neoliberalismo começa a ser assumido como política oficial do capitalismo, tendo como precursores os governos de Thatcher na Inglaterra (1979), Reagan nos EUA (1980) e Kohl na Alemanha (1982). Em pouco tempo esta forma de reorganização das relações sociais de produção se universaliza, como é próprio do modelo societal em questão, chegando aos

³⁹ Hayek (1998) designa o liberalismo como a ordem política baseada na liberdade individual, defendendo a ordem espontânea do mercado como a melhor forma de organizar a sociedade, considerando-a superior a qualquer forma de arranjo deliberado. Ele critica a concepção de justiça social baseada nos direitos sociais e defende uma concepção de justiça individual, baseada no direito privado – leia-se proteção da propriedade privada.

países da Europa Ocidental, aos antigos países socialistas, aos países do continente asiático e à América Latina. (ANDERSON, *ibid.*).

De forma sintética, podemos dizer que estes diversos ajustes buscavam e buscam atacar os dois principais culpados pela crise na ótica neoliberal: os Trabalhadores e o Estado Social. Os tipos de Estado que estavam sendo criticados pelos defensores do neoliberalismo eram aqueles construídos no chamado “estado de bem-estar” - no caso dos países do centro do capitalismo - e no padrão desenvolvimentista - no caso dos países da periferia do sistema. Ou seja, um Estado - em sentido estreito - que, em maior ou menor medida, intervinha diretamente na produção e que se responsabilizava em prover os direitos sociais subjetivos conquistados pela luta dos trabalhadores.

A adoção da agenda político-econômica neoliberal é apresentada como condição indispensável para o ajustamento dos países à “era do livre mercado”. A partir do início dos anos 1980, o Banco Mundial e o conjunto de organismos multilaterais de financiamento passam a figurar como agentes centrais na gestão da crise de endividamento e na reestruturação neoliberal dos países da periferia capitalista.

(...) o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 1998, p. 20-21).

No caso do Brasil, a década de 1990 marca um período de ampla reforma do Estado, iniciada no governo Collor de Melo. Logo no primeiro ano de seu governo foi lançado o PBQP - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade -, visando difundir as bases de reorganização do Estado em sentido amplo, a partir dos pressupostos da qualidade e competitividade empresarial. De acordo com Martins (1998), este programa tinha grande

abrangência, ambicionando muito mais que mudanças no setor produtivo, ele visava educar os sujeitos para uma nova cultura, pautada pelos conceitos de qualidade e produtividade.

A partir do ano de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Estado se dá de forma bem mais sistematizada, com a elaboração de um documento que traçou profundas mudanças na arquitetura do Estado brasileiro: o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁴⁰. A aplicação desse plano, seguindo as orientações estabelecidas no *Consenso de Washington*⁴¹, significou a consolidação da compreensão do Estado social mínimo e o estabelecimento do livre mercado. Pode-se dizer que esta opção tem implicado numa nova configuração quanto ao papel do Estado brasileiro para com as políticas públicas e reafirmação da posição político-econômica do país na nova divisão internacional do trabalho.

Em linhas gerais, o padrão neoliberal de desenvolvimento em curso no Brasil pode ser sintetizado nos seguintes aspectos, conforme indica Fiori (1997): centralização e fortalecimento do poder executivo; desregulamentação da economia; estabilização macroeconômica, envolvendo a desindexação da massa salarial; reforma do Estado, marcada pelas privatizações e desregulamentações dos direitos sociais dos trabalhadores; reestruturação da capacidade produtiva do país, com a afirmação de um novo paradigma produtivo.

Entretanto, para compreender melhor o que de fato ocorreu após a adoção das políticas neoliberais é importante problematizar o uso do termo Estado mínimo que ficou consagrado nos anos 1990. Em concordância com Boitto Jr. (1999), consideramos que apesar de reconhecidamente ter havido um recuo do Estado em algumas áreas, como na produção de

⁴⁰ Este plano configurou-se como um guia para a reestruturação neoliberal do aparelho do estado e segue, sendo aprofundado, até os dias de hoje.

⁴¹ O consenso de Washington pode ser sintetizado como as conclusões da reunião realizada em novembro de 1989 entre funcionários do governo Norte-Americano, funcionários dos organismos financeiros internacionais especializados em assuntos Latino-Americanos (FMI e Banco Mundial) e diversos economistas Latino-Americanos. De acordo com Batista (1994), este consenso traz uma visão neoliberal dos problemas latino-americanos.

bens e serviços e na intervenção sobre o mercado da força de trabalho, em outras áreas, como na administração da dívida externa, dos juros e do câmbio tem início uma “intervenção de novo tipo do Estado na economia”.

Os governos neoliberais, a despeito do discurso doutrinário que os inspira, irão, então selecionar os setores e as atividades aos quais aplicarão os princípios doutrinários do neoliberalismo; criarão, ainda, novas áreas e novos tipos de intervenção do Estado na economia e, a despeito do discurso apologético da livre concorrência, estimularão a formação de novos monopólios. Esse processo configura, portanto, não uma simples redução da intervenção do Estado na economia. Pode-se falar numa redução, mas, ao mesmo tempo, ela é acompanhada de uma reformulação do intervencionismo estatal. (Ibid, p. 28 – grifos nossos).

A partir do final da década de 1990 é possível notar uma significativa mudança nos discursos e práticas dos governos neoliberais, buscando dar ênfase numa certa agenda social. Esta política é apresentada por seus apoletas como uma Terceira Via, uma espécie de solução entre o neoliberalismo e a social-democracia. Autores como Leher (2004) e Neves (2005) analisam a implantação deste tipo de política no Brasil e a denominam, respectivamente, como “social-liberalismo” e “neoliberalismo da terceira via”.

A terceira via, cujo principal intelectual é Anthony Giddens é apresentada com um pacto social para a solução dos conflitos do capitalismo. Atribui ao iluminismo a culpa pelas mazelas do sistema capitalista e defende que, frente a uma sociedade de alto nível de globalização e “reflexividade social”, é preciso gerar uma outra forma de solidariedade, que tenha na responsabilidade social seu carro chefe, reparando as rachaduras do capitalismo, ou nas palavras de Giddens: “reparar as solidariedades danificadas”, porém sem abrir mão da economia de mercado. (1997, p. 46).

De acordo com Martins (2007), a política da Terceira Via é uma tentativa de restaurar a hegemonia burguesa a partir de mudanças substantivas no padrão de sociabilidade, tendo como principais estratégias: a consolidação de uma sociedade civil ativa, com espaço de colaboração e conciliação de classes; a edificação do chamado Estado democrático ou

gerencial, com a adoção da lógica empresarial como modelo para a administração público-estatal e o individualismo como valor moral radical.

Em resumo, pode-se dizer que esse conjunto de mudanças no regime de acumulação capitalista tem implicado na redefinição do Estado, através de uma nova relação entre estado estrito e sociedade civil. Nesse sentido, as novas estratégias da pedagogia da hegemonia têm como objetivo redefinir o padrão de politização fordista, caracterizando um novo tipo de participação e cidadania, marcado pelo individualismo e pela refuncionalização dos aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora e estímulo à expansão de grupos de interesses não classistas. (NEVES E SANT'ANNA, 2005, p. 34-36)

Dessa forma, o programa social-liberal está comprometido com a atualização do projeto de sociabilidade burguês e com as estratégias da nova pedagogia da hegemonia, permanecendo nos marcos do neoliberalismo, buscando atenuar e obscurecer uma das grandes contradições do capitalismo dos nossos dias: “[...] a socialização da participação política convivendo com a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 47).

Neste quadro de redefinições, o Estado em sentido estrito vai deixando de ser o produtor e fornecedor de bens e serviços e passa a assumir funções gerenciais de coordenação e regulação⁴². No que tange às políticas públicas, o ajuste fiscal, visando assegurar o serviço da dívida pública, promove o corte de gastos com a área social, em especial os relacionados ao provimento dos já parcos direitos sociais. Desse modo, a ação do Estado centra-se nas políticas sociais focalizadas, destinadas a uma parcela incapaz de comprar os serviços oferecidos no mercado por uma emergente burguesia⁴³. Em resumo, como sintetiza Pochmann

⁴² “Nessa nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura”. (Brasil, 1995, p. 05)

⁴³ Sobre burguesia de serviços, ver Boito Junior (1999).

(2006), o Estado deixa de lado uma função empreendedora para assumir uma função regulatória e de focalização na área social.

Estes rearranjos quanto ao papel do Estado têm configurado verdadeiras “contra reformas”⁴⁴, promovendo uma diluição das fronteiras entre público e privado, buscando apagá-las do imaginário social. Leher (2004) destaca que fenômenos como a criação do setor público não-estatal e a realização de parcerias público-privadas (PPP) promovem uma ressignificação sobre o termo/conceito de público, passando a entendê-lo como setor responsável por fornecer serviços que sejam de interesse coletivo. Este autor ressalta que esta indiferenciação entre público e privado, muito mais que atender ao interesse privado, promove um deslocamento para a esfera do mercado daquilo que as lutas sociais, ao longo da história, conseguiram forjar como direitos sociais.

Diante do caráter totalizante do modo de produção capitalista, a reestruturação do sistema, visando consolidar um novo padrão de acumulação de dominância do capital financeiro, requer um redimensionamento do Estado em sentido amplo, promovendo um rearranjo dos papéis outrora assumidos por ele, a fim de permitir a contínua valorização do capital e o equilíbrio intra-classe e entre classes. Daí a necessidade de se estabelecerem novas relações entre sociedade civil e sociedade política, gerando uma nova forma de agir, viver e conviver, uma “nova sociabilidade”, onde público e privado se imiscuem, borrando a concepção de direitos sociais do campo de visão da classe trabalhadora.

⁴⁴ Para Leher (2004) as reformas feitas no período pós-guerra tiveram um caráter de alargamento da esfera dos direitos sociais, frente ao particularismo do Estado burguês. Já no período da atual crise do sistema capitalista, os objetivos das reformas neoliberais do Estado tem sido reduzir e flexibilizar os direitos sociais outrora conquistados, por isso apropria-se do termo “contra-reformas”.

2.2 - A Política Educacional da década de 1990: Minas Gerais um Exemplo para o Brasil.

Este conjunto de transformações econômicas, políticas e culturais pela qual a sociedade brasileira vem passando, mormente a reformulação do Estado e de suas relações com as políticas públicas, tem afetado de modo decisivo a área da educação.

Podemos dizer que em toda a América Latina, a história recente é marcada por um duro processo de reformas educacionais, que, embora venha ocorrendo de formas diversas e com temporalidades diferentes, têm afetado de modo muito semelhante os sistemas de ensino desses países, trazendo, muitas vezes, conseqüências negativas no que se refere à construção da qualidade na educação.

Para compreendermos a similaridade dessas reformas entres países da América Latina, é imprescindível destacar o papel que os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, têm assumido no processo de ajuste da educação ao novo padrão de organização político-econômica. Como analisou Leher (1999), o Banco Mundial, objetivando um deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização, vem buscando inscrever a educação nas políticas de alívio à pobreza, sobretudo com base no princípio de focalização, com a função ideológica de admitir a possibilidade de inclusão social através das políticas neoliberais, mascarando as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos.

Um bom exemplo dessas políticas são os inúmeros programas de caráter assistencialista destinados às pessoas de baixíssima renda que surgiram nos últimos anos, como o *Bolsa Escola* e atualmente o *Bolsa Família*. Dois fatores interessantes de serem observados, a fim de compreender a dimensão e o sentido desses programas, são o seu enfoque claro nas famílias e sua associação direta ou indireta ao espaço escolar.

Quanto ao papel desempenhado pelo Banco Mundial, Leher (ibid.) denuncia que através de ações ideológicas e de ajuste este tem funcionado como Ministério da Educação dos países periféricos, dando a direção política e técnica de suas reformas educacionais, adequando a educação desses países à divisão internacional do trabalho. Essas ações durante toda a década de 1990 resultaram na concentração dos investimentos na escola elementar e no treinamento estreito da força de trabalho, em detrimento dos demais níveis.

Segundo Gentili (1998), esta similaridade quanto às reformas educacionais dos países latino-americanos pode ser notada nos diagnósticos, nos argumentos acerca da crise educacional e nas supostas soluções, bem como na circulação e nos impactos que os documentos e orientações do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas públicas destinadas a esse setor.

Um novo senso comum tecnocrático também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação, orientando os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar (...). De fato podemos dizer que esse conjunto de discursos, idéias e propostas sintetizam o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa. (ibid, p.15-16).

A ótica neoliberal considera que a crise educacional é uma crise de qualidade, relacionada à ineficiência do estado na administração das políticas sociais. Seguindo este raciocínio, a melhoria do ensino estaria ligada a uma gestão mais eficaz dos recursos e numa maior produtividade dos trabalhadores da educação, configurando-se como uma questão meramente técnica. No entanto, sabemos que por traz de novas técnicas de administração, novos métodos de ensino e novas organizações curriculares, esconde-se um projeto político que busca transferir a educação da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado.

De forma muitas vezes encoberta e sutil, a educação está sendo retirada da esfera dos direitos - existe um verdadeiro retrocesso no reconhecimento dos direitos sociais, na medida em que o projeto neoliberal avança - para integrá-la na dinâmica

do consumo, como produto que também se compra no mercado. (CANDAU, 2001:34)

Um marco importante para compreender a política educacional neoliberal que se inicia nos anos de 1990 é a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia nesse mesmo ano. Segundo Melo (2004), dessa conferência, organizada e financiada por organismos internacionais - BM, UNESCO, UNICEF e PNUD -, resultou um programa de “educação seletiva para as massas” que orientou as reformas educacionais dos países da América Latina e Caribe.

Para as massas, sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para aos que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. Seletiva, porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às necessidades básicas de aprendizagem, pois sua focalização também expressa uma desfocalização em relação aos outros níveis de ensino. (ibid, p. 200 – grifos do autor).

Desse modo, o referido evento difundiu para os quatro cantos do globo o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, o qual passou a nortear os discursos e defesas de intelectuais orgânicos ao capital. Mello (1997), seguindo a esteira do BM e da UNESCO, indica o significado desse conceito e algumas das intenções ao colocá-lo no centro dos projetos pedagógicos.

Amplia-se também a possibilidade de novas alianças entre o Estado e os setores não-governamentais e entre o setor educacional e outros setores da atividade. Essas novas alianças podem ser viabilizadas na medida em que é mais fácil firmar consensos quando existe clareza sobre o que é básico – aprender o indispensável para participar e produzir no mundo moderno – objetivos que passam a ocupar lugar importante na agenda da modernização e melhoria qualitativa da educação. (p, 42 – grifos nossos).

O conceito de necessidades básicas de aprendizagem surge paralelamente à noção de competência, apontada como reordenadora da relação trabalho-educação, trazendo repercussões para o projeto político-pedagógicos das escolas, para a organização das áreas de

conhecimento e para o trabalho do professor. Pode-se dizer que a partir dos anos de 1990 praticamente todas as políticas educacionais pregam a necessidade de formar um indivíduo que seja portador dos novos requisitos exigidos pelo mercado, leia-se “novas competências para a empregabilidade”.

No Brasil, como na maioria dos países da América Latina, a reforma educacional tem incidido, primordialmente, sobre três dimensões: a estrutura, o currículo e a gestão. (MELO E AUGUSTO, 2004). Na realidade, estas diversas reformas, em seu conjunto, têm apontado à materialização de um novo modelo educacional. Dentre elas, merecem destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a criação de Fundos formais para o Financiamento da educação e a instituição de Sistemas centralizados de Avaliação do Ensino.

No que se refere à LDBEN, após dez anos de tramite no congresso, o projeto de lei que continha importantes reivindicações de entidades da sociedade civil⁴⁵ foi abortado e em seu lugar foi aprovado o projeto Darci Ribeiro. Como analisou profundamente Saviani (2006), a concepção final do texto da nova lei da educação caracterizou-se como um texto inócuo e genérico, configurando uma lei minimalista, como estratégia para efetivar a política educacional neoliberal através de reformas pontuais e localizadas. Desse modo, o Ministério da Educação, apesar de ter uma política global para a área da educação, opta por implementá-la em doses homeopáticas a fim de quebrar resistências.

No que tange ao financiamento da educação a década de 1990 é emblemática, sobretudo pela criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, um fundo formal destinado a apenas uma parte do sistema educacional, o ensino fundamental. De acordo com Davies (2005), os fundos formais formados por impostos geram sérios problemas para o sistema educacional, dos quais

⁴⁵ Cabe aqui lembrar o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na tentativa de forjar uma LDB democraticamente construída pela sociedade, constituindo-se num importante intelectual coletivo da classe trabalhadora em luta pela hegemonia. Ver Saviani (2006).

destaca: a fragmentação da educação escolar e acirramento do corporativismo dos trabalhadores da educação; a compreensão de que os percentuais dos impostos são referências de limite máximo a ser aplicado na educação, e não mínimo; a base de cálculo feita apenas por alguns impostos - deixando de fora o grande filão dos governos - as contribuições. No caso do FUNDEF, o autor dá um bom panorama do que este fundo significou para a educação brasileira.

Inspirado na orientação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, de priorização do ensino fundamental, o Fundef, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, não trouxe nem traz recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municípios, uma parte dos impostos que já eram vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino antes da criação do Fundef, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipal. (ibid, p. 24)

Dessa forma, o FUNDEF, instituído pela emenda constitucional nº. 14/96⁴⁶, ao estipular um valor per capita para o ensino fundamental nacional, baseado num fantasmagórico padrão mínimo de qualidade⁴⁷, caracteriza-se como um fundo redistributivo, considerando que o problema é apenas a má distribuição dos recursos, não agregando efetivamente novos valores para a educação do país. A organização desse fundo reforça a tese de que as reformas educacionais brasileiras da década de 1990 concentraram a responsabilidade governamental no fornecimento do ensino fundamental e na formação profissionalizante aligeirada, visando formar restritivamente as futuras gerações.

Assim, por meio de políticas focalizadas, os investimentos na área de educação dos países de capitalismo dependente vinham sendo concentrados na escola elementar e no treinamento estreito da força de trabalho em detrimento aos demais níveis. Desse modo, a

⁴⁶ Apesar de a emenda constitucional ter sido criada em 1996, este fundo só entrou em vigor, passando a redistribuir dinheiro em janeiro de 1998.

⁴⁷ A garantia de um padrão de qualidade não é uma novidade, já estava apontada na constituição federal de 1988 (Art. 206), sendo retomado na LDB de 1996, onde a questão da qualidade passa a ser tratada como um padrão mínimo de qualidade, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno (Art. 74 e 75). DAVIES (2007) considera que esse padrão de qualidade é vago e contraditório, visto que o valor mínimo por aluno não se baseia em necessidades pedagógicas, mas em critérios contábeis, determinado em função da complementação da União.

educação passa a servir como forma de inserção subalterna dos países pobres ao capitalismo globalizado. Frigotto (2006) indica como esse processo vem sendo concretizado no Brasil, destacando como especificidade o caráter de subalternidade da burguesia brasileira.

[...] a opção pela transferência e cópia de tecnologia e não pela sua produção que define a nossa posição na divisão internacional do trabalho e a conseqüente supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples, não é predominantemente uma imposição externa, mas sobretudo uma escolha interna do modo como a classe dominante brasileira alimenta e reproduz o *ornitorrinco* que somos. (ibid, p. 262 – grifos do autor)⁴⁸

Ainda no que tange aos recursos destinados à educação na década de 1990, sob a alegação de promover a ampliação da qualidade educativa, a prioridade dos investimentos se deu em produtos didáticos e paradidáticos, em detrimento dos salários e da formação de professores. Essa priorização, muitas vezes, sem levar em conta as necessidades do conjunto escola/professores/alunos, atende aos interesses dos empresários do ramo de insumos educacionais, como os da informática e do livro didático. De acordo com Torres (1998), o Banco Mundial considera que a utilização desses insumos resultaria numa maior qualidade na educação.

Nessa busca por qualidade, entendida como produção de resultados escolares, um componente da educação aparece como peça chave, ganhando uma projeção sistêmica: a avaliação. Os Sistemas de Avaliação externa da Educação já são uma realidade consolidada no Brasil, que vem se desenvolvendo desde 1990 com a criação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico -, cujo objetivo geral anunciado é monitorar a efetividade, a eficiência e a equidade da educação brasileira.

⁴⁸ O termo *ornitorrinco* é uma metáfora utilizada por Francisco de Oliveira (2003) ao analisar as características do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Este autor sustenta a tese de que a imbricação do atrasado com o moderno potencializa nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho, definindo um tipo de desenvolvimento que se ergue e se alimenta pela desigualdade.

Dentro desse contexto de reformas, o estado de Minas Gerais vem se destacando como uma das unidades federativas que tem buscado formas “inovadoras” de ajustamento ao novo estágio de desenvolvimento sócio-político-econômico, tendo como parceiros organismos internacionais de financiamento e colaboração técnica, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Embora a regra no país nas relações entre poder local e poder central seja a integração dos poderes estaduais às determinações governamentais do poder central, em Minas Gerais esse processo possui características específicas à medida em que o Estado não só vem incorporando as novas determinações como consegue antecipar – em determinados momentos algumas medidas referentes aos padrões de desenvolvimento a serem implementados em cada período da história recente. Isso parece revelar que Minas Gerais, por suas especificidades, vem se integrando ao país como ‘laboratório’ dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX. (MARTINS, 1998: 22)

Neste processo de reforma empreendido no estado de Minas a partir da década de 1990, a educação tem ocupado certa centralidade, assumindo uma posição estratégica na disseminação das mudanças. Chemp (2007) aponta três fatores que teriam corroborado com esta centralidade da educação: a dimensão da participação do sistema educacional na estrutura estatal de Minas Gerais; a ampla distribuição geográfica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no território mineiro e a função das escolas na formação do consenso em torno das reformas, sua função propriamente educativa.

É no governo de Helio Garcia (1991/1994) ⁴⁹ que tem início o processo de reforma do estado e a adequação das políticas governamentais mineiras ao padrão neoliberal em curso no Brasil. No que tange à educação, essas reformas tinham como objetivo anunciado a elevação dos patamares de eficiência e produtividade do processo educacional.

Nesse período, merece destaque o Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE), uma espécie de adaptação para área da educação do PBQP, formulado durante o governo

⁴⁹ O Secretário de educação de Helio Garcia, Walfrido Silvino dos Mares Guia, é considerado como um dos precursores na implantação de modelos de qualidade empresarial para a educação.

Collor. Este programa foi operacionalizado através da implementação de Gerências de Qualidade Total (GQT) nos órgãos da SEE/MG, nas Diretorias Regionais de Ensino – hoje chamadas de Superintendências - e em algumas escolas selecionadas ⁵⁰.

De acordo com Oliveira e Pádua (2008), o PQTE passou a ser o centro da política educacional do estado de Minas Gerais no referido período, sendo que a criação das GQT configurou-se como uma transferência, quase que direta, do modelo de administração toyotista, pautado nos Círculos de Controle da Qualidade Total⁵¹, para a educação. Desse modo, este programa foi uma estratégia de construção de uma concepção de qualidade na educação pautada na relação mercadológica do custo-benefício, visando o aumento da produtividade com a redução de custos.

Quanto às estratégias utilizadas para a penetração do novo padrão de qualidade, apregoado pelo PQTE na prática pedagógica, Chemp (op. cit) chama a atenção para a capilarização desse programa que se infiltrava desde os órgãos centrais da SEE/MG até as escolas, por meio de um projeto “piloto” que deveria multiplicar esta concepção de qualidade na educação.

De acordo com Martins (op. cit), com medidas como a implantação da Qualidade Total nas escolas mineiras, com assessoramento e financiamento do BM, o estado de MG se antecipou às orientações do executivo central, servindo de modelo para outros estados e se colocando na ponta do processo de modernização neoliberalizante.

Durante os anos de governo de Eduardo Azeredo (1995/1998) assistimos ao aprofundamento destas políticas neoliberais. A política educacional para o Ensino

⁵⁰ O projeto contou com a parceria do Banco Mundial e do MEC, bem como com a consultoria da Fundação Christiano Ottoni (FCO) que era responsável pela elaboração dos manuais de treinamento dos funcionários e professores. Para aprofundar ver Martins (1998) e Chemp (2007).

⁵¹ Os Círculos de Controle da Qualidade são formados por um grupo de empregados de uma mesma área de trabalho que se reúnem periodicamente para identificar e estudar temas e problemas relacionados a sua atividade. O CCQ só deve estudar temas que tenham sido previamente negociados com os gerentes das áreas, que sejam relevantes para a produção e viáveis do ponto de vista político, técnico e econômico. (ABREU, 1987). Na realidade, este modelo de gestão está baseado numa técnica de participação restrita que, por trás da aparente autonomia do trabalhador, cria meios sistemáticos de apropriação do seu saber tácito e de ampliação de sua exploração pela empresa.

Fundamental foi sintetizada no Programa de Melhoria de Qualidade do Ensino Fundamental (ProQualidade)⁵². Neste programa podemos destacar diversas estratégias pedagógicas e administrativas, visando: conter a evasão e repetência, acelerar a aprendizagem dos alunos, acelerar o fluxo curricular e outras. Para financiar este projeto o governo do estado de Minas Gerais garantiu um empréstimo junto ao Banco Mundial na ordem de US\$ 150 milhões, com igual contrapartida do Estado. (Minas Gerais 1995).

De acordo com Tommasi (1998), a orientação técnica e política do projeto elaborado, somado aos resultados preliminares, permitiram que o Banco Mundial considerasse Minas Gerais um estado paradigmático para todo Brasil nos anos de 1990.

Entre os subprojetos do ProQualidade, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), realizado para os professores das séries iniciais do ensino fundamental no ano de 1997 e para os professores das séries finais em 1998, e o Programa de Capacitação para Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD), realizados nos anos de 1998 e 2002, merecem nossa atenção.

Com relação ao PROCAP, oferecido para professores da rede estadual e municipal de Minas Gerais, pode-se perceber que, por traz de um discurso pretensamente neutro, os referenciais que orientaram esse programa estavam calcados nos princípios políticos e pedagógicos neoliberais. De acordo com Martins (1998), os professores do Ensino Fundamental, enquanto um dos segmentos de intelectuais responsáveis pela formação dos cidadãos-trabalhadores para o trabalho e para vida, formaram-se de modo a construir uma nova cultura escolar, fundamentada nos parâmetros empresariais de eficiência e produtividade.

Um olhar cuidadoso sobre o PROCAD nos permite visualizar com que tipo de fortalecimento das direções e de autonomia o ProQualidade esteve preocupado, de acordo

⁵² O ProQualidade (1991- 1998) foi lançado com o Slogan “Minas Aponta o Caminho” e define cinco prioridades de investimento, a saber: autonomia escolar; fortalecimento da direção; valorização dos trabalhadores em educação; avaliação educacional e integração com os municípios – leia-se processo de municipalização. (Minas Gerais, 1995)

com Chemp (2007), este programa esteve comprometido com a educação do diretor - agora concebido como gestor - e da comunidade escolar para atuarem dentro de uma perspectiva empresarial de administração gerencial. Desse modo, em suas duas fases, este programa contribuiu com a disseminação de regras de comportamento, formando consensos em torno da gestão neoliberal da escola pública.

No período do governo Itamar (1999-2002), a política educacional foi intitulada: “Escola Sagarana: Educação Para a vida com dignidade e Esperança”. Com o contraditório discurso da educação redentorista e apesar do anúncio de práticas democráticas, pouco foi alterado no quadro da educação em Minas Gerais. Aliás, o nome dado à política educacional nesse período já sugere uma afinamento com as orientações da UNESCO, no que tange à “educação ao longo da vida”⁵³, pensada numa perspectiva de substituição da noção de qualificação pela noção de competência, buscando a adaptação do sujeito às incertezas quanto ao trabalho e a vida no século XXI.

Um fator que demonstra o não rompimento do governo Itamar com a política educacional em curso no estado de Minas Gerais ao longo da década de 1990 é a criação de um sistema próprio de avaliação externa do ensino. Já ocorriam alguns processos ao longo da década de 1990, sobretudo nas séries iniciais, mas é a partir de 2000, com a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)⁵⁴, que a avaliação centralizada do sistema ganha abrangência e sistematização em Minas. Além disso, ocorreu a segunda fase do PROCAD conforme já trabalhamos acima. Com isso, percebe-se que este

⁵³ Esta perspectiva de educação é calcada em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Delors, 2006). Trabalharemos melhor com ela no capítulo III quando tratarmos das propostas dos organismos internacionais para o Ensino Médio.

⁵⁴ O SIMAVE foi elaborado e é desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da UFJF (CAED). Seus projetos são administrados pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE), com recursos originários de contratos e convênios firmados com prefeituras municipais, secretarias estaduais da educação, agências federais e instituições de Ensino Superior.

governo aprofundou a política educacional dos governos anteriores, mantendo o foco na temática da qualidade, entendida como produção de resultados.

Desse modo, em Minas Gerais a temática da qualidade tem aglomerado amplos esforços, desde o princípio da década de 1990, configurando este estado como um exemplo para o Brasil. Pode-se dizer que desde o governo Helio Garcia a SEE/MG tem assumido como eixo a busca de uma determinada concepção de qualidade no ensino. A partir de então, de acordo com Figueiredo (2006), as políticas educacionais mineiras, guardadas as peculiaridades e a correlação de forças de cada governo, vêm seguindo e aprofundando um modelo de educação pautado na lógica empresarial.

Neste ponto, é preciso demarcar que entendemos que a qualidade é um atributo relativo ao que se pretende, que varia de acordo com os próprios objetivos educacionais, ou seja, a qualidade depende, antes de mais nada, de um determinado projeto de educação. Por isso, partiremos da análise do tema da qualidade como uma concepção em disputa entre capital e trabalho. De acordo com Rummert (2000), a idéia de educação de qualidade pode parecer uma demanda consensual e urgente para os distintos grupos sociais, porém, por ser uma concepção historicamente construída, incorpora disputas, tanto no plano econômico, quanto no plano sócio-político-cultural, expressando diferentes significados para o conceito de qualidade.

Nesse sentido, consideramos que uma concepção de qualidade que interessa à classe trabalhadora deve privilegiar a esfera pública e a defesa do que é público. De acordo com Leher (2005), o público é uma relação que só pode ser forjada pelas lutas sociais, em busca do real universalismo. Por isso, destacamos a necessidade de afirmação da responsabilidade do Estado no provimento da educação, por ser a única instância capaz de universalizar direitos, e da urgente construção de instrumentos de efetiva construção coletiva e controle social, que garantam a qualidade da educação pública como direito social de todos e para todos.

Na contramão dessa perspectiva, o foco que tem sido dado à temática da qualidade na educação tem buscado não se aproximar, mas substituir a problemática da igualdade de oportunidades, que havia orientado as promessas das políticas educacionais do Estado de Bem-Estar-Social e as reivindicações da esquerda entre as décadas de 1960/1970. A partir dos anos de 1980, “[...] a palavra de ordem da qualidade não se veria obscurecida pela igualdade. Especialistas e autoridades a levariam ao seu grau máximo, a excelência, tomando a busca dessa como o norte principal da política educacional”. (ENGUITA, 2007, p. 100)

Na mesma linha, Gentili (2007), argumenta que na América Latina, o discurso da Qualidade começa a ganhar terreno a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, com base em dois processos de transposição: o do problema da democratização para o da qualidade e o da transferência do conceito de qualidade do campo empresarial para o campo educacional, assumindo o papel de uma nova retórica conservadora e funcional ao ataque dos espaços públicos.

Contudo, entendemos que com o fim da promessa político-econômica desenvolvimentista de integração social, bandeiras como a igualdade e a democratização da educação, antes assumidas, mesmo que contraditoriamente, pelo discurso oficial, saem de cena. Ao passo que o discurso da qualidade assume a dianteira na organização das políticas educacionais, mostrando-se funcional ao processo de ressignificação da escola pública. A educação, posta como mercadoria e sua oferta configurada como prestação de serviço, vai perdendo sua conotação de direito social, à medida que a temática da qualidade vai deslocando-se da quantidade de recursos para a eficácia e eficiência dos processos, buscando o máximo de resultados, com o mínimo de custos.

Essa concepção de qualidade mercantil nos remete àquilo que Gentili (ibid.) apontou como o tripé do gerenciamento competitivo capitalista: *qualidade-productividade-rentabilidade*. Nesse sentido, a qualidade não é um valor em si mesmo, mas uma estratégia

para aumentar a lucratividade, assim, de acordo com a relação estabelecida entre esses três fatores, em cada período do desenvolvimento da história do capitalismo, a qualidade poderá aumentar ou ser rebaixada.

A partir da retórica de que o problema da quantidade está resolvido e que agora trata-se de promover a tão propalada educação de qualidade, os governos, organismos internacionais e diversos setores da sociedade civil têm se empenhado na elaboração e desenvolvimento de programas e ações que evidenciam o chamado problema da qualidade da educação pública no Brasil. No entanto, como defendem Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), existe hoje um paradoxo entre o discurso que proclama a qualidade na educação pública e as propostas e medidas desqualificantes, como: o corte de verbas, a ausência de infra-estrutura adequada e o aviltamento dos salários dos professores.

Na realidade, o problema da dotação orçamentária amarra todas as possibilidades de promoção de uma educação verdadeiramente de qualidade no setor público. De modo geral, após a implementação das políticas de ajuste neoliberal, tendo como expressão máxima a edição da Lei de Responsabilidade Fiscal, todas as políticas sociais – educação, saúde, segurança, habitação, previdência, entre outros – afastaram-se de uma perspectiva de qualidade, que tenha como base os princípios da igualdade como universalização de direitos.

Como bem colocou Saviani (2006), o governo, apesar de discursar acerca da centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, não traduz em incremento orçamentário esta alegada prioridade. Sem a ampliação do financiamento se perde qualquer perspectiva de valorização da educação pública.

Frente à precariedade material das escolas e à desvalorização concreta dos educadores brasileiros é inadmissível relativizar problemas que são reais: os exíguos recursos que efetivamente são destinados à educação⁵⁵, a ausência de instâncias de decisão coletiva e

⁵⁵ Os recursos existem, mas no padrão de desenvolvimento neoliberal a riqueza social tem sido cada vez mais apropriada pela burguesia para a recomposição da acumulação capitalista. De acordo com Oliveira (1998), com a

controle social acerca dos gastos e rumos das políticas públicas no país. Portanto, consideramos que a questão da qualidade é indissociável da questão da quantidade, ou seja, o urgente aumento de verbas públicas para a educação.

Por fim, depreendemos que a concepção de qualidade na educação que vem sendo construída desde o início dos anos de 1990 no estado de Minas Gerais revela um duplo movimento na materialização da política educacional. No sentido do Brasil para Minas encontram-se as determinações mais gerais da política neoliberal em curso no país. No sentido Minas para o Brasil concentram-se algumas estratégias utilizadas a fim de construir o consenso em torno de uma concepção de qualidade *empresarial*⁵⁶ para a escola pública.

crise desencadeada pela incompatibilidade entre padrão de financiamento do Estado-providência e a internacionalização produtiva e financeira, a saída apontada pelos neoliberais esteve ligada à maximização da utilização do fundo público para a acumulação do capital, o que significou o corte de gastos com o financiamento dos bens e serviços sociais públicos.

⁵⁶ Como analisou Rummert (2000), nos anos de 1990, sob a hegemonia neoliberal, um *ethos empresarial*, que associa cidadania à competitividade, tem guiado a discussão sobre qualidade na educação, privilegiando a aferição dos resultados dos estudantes e retomando, sob uma nova materialidade, a Teoria do Capital Humano.

CAPITULO III

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATUAL: FERNANDO HENRIQUE, LULA DA SILVA E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.

O velho Ensino de Segundo Grau passou por profundas redefinições a partir de meados dos anos de 1990, entre as quais merece destaque a sua configuração como Educação Básica e a ampliação do acesso da classe trabalhadora a esse nível de ensino. Entretanto, a separação entre formação geral e técnica, ao lado do aumento das matrículas em modalidades precárias de Ensino Profissional, indicam o ajustamento da educação brasileira a uma perspectiva de mercado. No primeiro item deste capítulo, abordaremos como durante o governo Fernando Henrique, de forma alinhada aos Organismos Internacionais, o atual Ensino Médio, desmembrado da Educação Profissional, passa por um processo de reorientação curricular, centrada na formação de competências básicas para a vida. No segundo item, trataremos como frente a uma nova correlação de forças, proveniente da eleição de Lula da Silva, novas possibilidades são aventadas para o Ensino Médio, no sentido de reintegrá-lo à Educação Profissional. Entretanto, destacaremos como o prosseguimento da mesma política econômica e social do governo anterior tem, em muitas medidas, minado a efetiva construção do Ensino Médio Integrado à formação técnica/tecnológica.

3.1 – O Ensino Médio no Governo Fernando Henrique: o Ensino Médio Geral e a Hegemonia dos Organismos Internacionais.

Durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como já abordamos no capítulo anterior, o processo de refuncionalização do Estado e as amplas

reformas no setor educacional trouxeram profundas repercussões para a configuração do nível médio de ensino, afetando sua função, sua estrutura e seu currículo.

Do ponto de vista quantitativo, o Brasil apresentou durante toda a década de 1990 um vertiginoso aumento do número de matrículas no Ensino Médio, chegando ao fim do decênio com mais que o dobro de alunos matriculados em comparação com o início do mesmo período. Enquanto no ano de 1991 havia cerca de 3.772.698 matrículas em todo o país, no ano de 2000 elas já somavam 8.192.948. (IBGE/PNAD, 2006).

Em meio a esse processo de expressivo aumento do número de matrículas, ocorre a promulgação da nova LDB, lei 9394/96. Segundo o texto da lei, o antigo ensino de segundo grau passa a constituir o nível médio da Educação Básica⁵⁷, fazendo parte da formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e do trabalho. Quanto ao provimento, a lei ratifica a responsabilidade dos estados pelo oferecimento prioritário do Ensino Médio.

Nos artigos 35 e 36 da referida lei aponta-se que o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, deve possibilitar o prosseguimento dos estudos e oferecer preparação básica para o trabalho, sendo que atendida esta perspectiva de formação geral, poderá ainda oferecer ao educando formação técnica. Essa habilitação profissional poderia ser desenvolvida na própria escola de nível médio ou em colaboração com instituições especializadas. (BRASIL, 1996).

Embora alguns pontos, como a configuração do Ensino Médio como etapa da escolarização básica e sua possível articulação com a formação profissional, possam ser vistos como aspectos positivos, o caráter minimalista da LDB que não assegura tal articulação e o projeto político assumido pela maior parte dos governantes acabou por levar à concretização de seu oposto: a fragmentação e desarticulação entre Ensino Médio e Educação Profissional.

⁵⁷ A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (Art. 21 da lei n. 9394/ 96, BRASIL, 1996).

A comprovação disto foi a edição do decreto n. 2208/97⁵⁸, no ano seguinte à aprovação da LDB, que regulamentava a educação profissional, desmembrando-a da formação geral.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2208/97 e outros instrumentos legais (como a portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a, p. 25).

Esse modelo, além de separar a formação geral da formação técnica, promove a fragmentação curricular da educação profissional, através do sistema de módulos, apresentando-se muito coerente ao posicionamento subalterno do Brasil na divisão internacional do trabalho, para o qual bastaria uma formação que permitisse a execução e adaptação de tecnologia. Nesse sentido, as reformas implementadas na década de 1990, especialmente o decreto n. 2.208/97, buscaram relacionar educação e trabalho num regime de acumulação flexível, com o objetivo de “(...) formar um trabalhador *cidadão produtivo*⁵⁹, adaptado, adestrado, treinado sob uma ótica polivalente”. (FRIGOTTO, 2005, p. 73)

Neste ponto, merece destaque a grande expansão na oferta da educação profissional durante a década de 1990, principalmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Ferreira e Garcia (2005), esta expansão teve acentuado caráter privado⁶⁰, apresentando concentração de matrículas em cursos aligeirados de preparação

⁵⁸ Quanto aos níveis, a educação profissional ficou estruturada em três: o básico - independente de qualquer escolaridade anterior -, o técnico - simultâneo ou posterior ao médio - e o tecnológico - cursos superiores voltados para formação tecnológica. (BRASIL, 1997)

⁵⁹ A expressão *cidadão produtivo*, consagrada pelo PLANFOR, refere-se a um trabalhador que é capaz de gerar mais mais-valia para o capital portando-se como um *cidadão mínimo*. Esta noção de cidadania subordinada está de acordo com a atual realidade de desregulamentação do trabalho e acumulação flexível. (CIAVATTA E FRIGOTTO, 2006)

⁶⁰ O fortalecimento desses espaços privados foi estimulado pelo próprio Estado, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 1996, que repassava recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para entidades da Sociedade Civil e empresas que desenvolvessem projetos de qualificação profissional. (CÊA, 2006).

estreita para o mercado de trabalho, com organização curricular pautada nas competências exigidas por esses mercados.

Esse fato precisa ser analisado no interior de um processo de mercadorização da educação, através do qual essa prática social tem sido ressignificada de direito social a um produto que se compra no mercado, de acordo com as possibilidades individuais e atendendo aos interesses empresariais. No entanto, é importante destacar que a visão da educação como mercadoria não traz riscos apenas para o seu entendimento como direito social, prejudica, também, a idéia de identidade e de soberania dos países. (SIQUEIRA, 2004).

No que tange mais especificamente ao currículo do Ensino Médio, o período do governo Fernando Henrique marcou uma profunda mudança quanto à função e forma de organização, guiada, sobretudo, pela noção de competências. Esse fato consolidou-se com a publicação do Parecer CEB/CNE n.15/1998 e da Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

De acordo com a resolução e o parecer supra citados, o currículo, tendo como eixo a flexibilidade das propostas pedagógicas, deverá ser organizado em duas partes: a base nacional comum e a parte diversificada⁶¹. A primeira (mínimo de 75% das 2.400 horas) deverá ser organizada em três grandes áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas respectivas tecnologias. Já a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum por contextualização, complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramentos, entre outras. (BRASIL, 1998)

O fulcro dessas novas diretrizes para o Ensino Médio é o tratamento dos conteúdos de modo subordinado às competências definidas para cada área de conhecimento. Dessa forma,

⁶¹ Cabe esclarecer aqui que a parte diversificada não significa a parte destinada para o trabalho ou para habilitação profissional. Segundo a LDB e as DCNEM, a preparação básica para o trabalho deve estar presente tanto na base nacional comum, quanto na parte diversificada, não se dissociando da formação geral. Já a habilitação profissional, vista como modalidade a parte, somente poderia ser oferecida em carga adicional.

ao organizar seus currículos, as escolas deverão considerar os conteúdos não como fins em si mesmos, mas como “[...] meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações”. (BRASIL, 1998, Art.5º, § 1º - grifos nossos).

Quanto à concepção de Ensino Médio, no Parecer CEB/CNE n. 15/98, fica clara a defesa de uma perspectiva de formação geral, baseada numa organização curricular que privilegie a formação de competências básicas, em detrimento aos estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica. Estes últimos deveriam ficar relegados a cursos e programas complementares, posteriores ou concomitantes ao Ensino Médio.

Outra medida que reforça a orientação de currículo voltado para a formação de competências é a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que começam a ser publicados e distribuídos nas escolas em 1997, no caso do Ensino Fundamental, e em 1999, no caso do Ensino Médio. Como podemos observar claramente nesses parâmetros, o novo perfil curricular proposto incorpora a perspectiva educacional da UNESCO, organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. O que se deseja é que os educandos dominem competências básicas que lhes permitam continuar aprendendo.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, P. 05 – grifos nosso).

Segundo Lopes (2002), os PCNs, elaborados de modo centralizado por especialistas e consultores, foram formulados a partir de um hibridismo de tendências pedagógicas, o que evidencia a busca de um consenso em torno da proposta oficial. Um bom exemplo são os princípios da *interdisciplinaridade* e da *contextualização*⁶², os quais integram o discurso

⁶² De modo geral, o PCNEM aponta a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios de orientações metodológicas: o primeiro visando articular currículo e a vida, promovendo a valorização do saber vivido, em

normativo do PCNEM e podem ser associados a diversas e contraditórias concepções de currículo. No entanto, esses princípios estão subordinados à noção de competências, tratados como instrumentos na solução de problemas, evidenciando o caráter pragmático desses parâmetros e seu alinhamento a uma perspectiva de adaptação dos estudantes às novas situações de trabalho e de vida.

Os PCNs constituem-se ainda como base de referência para as avaliações centralizadas do ensino, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶³. Desse modo, ao mesmo tempo, que as DCNEM possibilitam a flexibilização dos projetos pedagógicos, a centralização do controle, através da criação de um sistema nacional da avaliação do rendimento escolar, revelam o caráter compulsório e autoritário das propostas educacionais implementadas no governo Fernando Henrique.

No ano de 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação - lei n. 10.172/2001 - evidencia mais um golpe do referido governo à construção democrática de um plano para a educação do país⁶⁴. Segundo Saviani (2006), o PNE já nasce invertebrado, pois um dos pontos que representava significativo avanço, o ponto relativo ao aumento do financiamento para 7% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação foi vetado pelo presidente da república. No que trata do Ensino Médio, observamos que a perspectiva presente no PNE é a de uma educação geral, que propicie a aprendizagem de competências gerais, formando pessoas aptas a assimilarem mudanças.

detrimento ao saber acumulado; o segundo associado a um currículo por áreas do conhecimento que busca romper com a organização estanque das disciplinas. Entretanto, por estarem baseados na psicologia genética, esses princípios estão associados a uma concepção de cidadania restrita aos seus aspectos mais individualizantes. (FALLEIROS, 2005).

⁶³ O ENEM é um exame voluntário realizado ao final do Ensino Médio, a partir de 1998, em nível nacional, busca aferir o desenvolvimento de competências esperadas do aluno ao final da educação básica. O ENEM funciona também como meio de seleção em algumas empresas, escolas de ensino Pós-médio e Instituições de Ensino Superior, bem como serve de critério para concessão de bolsas do PROUNI. (BRASIL/MEC, 2009a)

⁶⁴ O Plano Nacional de Educação do MEC desconsiderou a proposta construída por entidades representativas da sociedade e protocolada junto à câmara dos deputados dois dias antes. Essa proposta havia sido construída em 1997, no II Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte, ela previa 10% do PIB para a educação. (SAVIANI, 2006).

Desse modo, observamos que a concepção de Ensino Médio geral está na base de todas essas orientações, buscando consolidar a separação entre formação geral e formação profissional. Um bom exemplo de busca dessa separação foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), iniciado em 1997⁶⁵. Esse programa disponibilizava recursos para a transformação de Escolas Técnicas Federais que ministravam o Ensino Médio integrado ao Técnico em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). De acordo com Ramos (2005) um dos critérios para que uma instituição recebesse o financiamento do PROEP era a extinção dos cursos de Ensino Médio no prazo de cinco anos. Na mesma linha, Cêa (2006) salienta que esse programa tornou a manutenção do Ensino Médio de caráter profissionalizante um negócio de risco, haja vista que essa decisão implicaria em não receber recursos do convênio como o Banco Mundial, essa determinação possibilitou o expressivo barateamento do Ensino Médio e agravamento das condições de escolarização dos trabalhadores.

Aliás, no que tange à interferência dos Organismos Internacionais na educação brasileira, pode-se dizer que a política educacional desenvolvida no MEC durante o governo Fernando Henrique foi formulada, na maior parte, por especialistas vinculados às agências internacionais, revelando que esse governo adotou de forma inaudita o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos internacionais para a educação. “Não é casual que a ideologia das competências e empregabilidade estejam no centro dos parâmetros, diretrizes curriculares educacionais e dos mecanismos de avaliação”. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p.15).

Não são casuais também, as semelhanças entre as políticas para o Ensino Médio desenvolvidas no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1990 e as concepções e

⁶⁵ Ferreti (2000) destaca o papel precursor do estado do Paraná ao lançar, em 1996, o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM). Segundo esse autor, o objetivo desse programa, que contava com apoio financeiro do BID, era desarticular o Ensino Médio da Educação Profissional, antecipando a política que seria adotada no ano seguinte pelo governo federal.

propostas dos organismos internacionais para esse nível de ensino, como a UNESCO, o BM e o BID.

A defesa de um Ensino Médio Geral e de Massas é apresentada como uma das prioridades educacionais para o século XXI pela UNESCO, em relatório intitulado: *O Ensino Médio no século XXI: Desafios, tendências e prioridades*.⁶⁶ Um Ensino Médio geral porque deve ser voltado para a consolidação de um modelo educacional centrado no desenvolvimento de competências básicas. De massas porque é considerado exigência mínima em termos educacionais.

Para tal, a UNESCO orienta a reforma do currículo, tendo em vista a construção de um currículo limitado ao mínimo essencial, assumindo uma posição contrária à integração entre Ensino Médio Geral e Ensino Profissional, devido ao elevado custo e à baixa qualidade dessa incorporação, na direção oposta defendem a contratação de matérias profissionalizantes em centros especializados. (UNESCO, 2003)

Na mesma linha, o BM e o BID, em um relatório setorial, intitulado *Educação Secundária no Brasil: chegou a hora*⁶⁷, fazem desse nível de ensino uma prioridade central nas suas estratégias de assistência ao desenvolvimento do Brasil. Esses bancos apontam que os grandes obstáculos enfrentados pelo governo brasileiro para a universalização da educação secundária são as altas taxas de repetência e não o acesso físico, sendo, portanto, um problema de ineficiência dos sistemas, traduzida na baixa qualidade do ensino. A partir disso, propõem que a expansão do acesso deve ser acompanhada da transformação dos currículos, buscando oferecer opções alternativas – currículos modularizados, sistemas de créditos,

⁶⁶ Esse relatório foi resultado de uma reunião internacional de especialistas sobre o Ensino Médio para o século XXI, realizada na China no ano de 2001. O mesmo foi publicado no Brasil em 2003, com o objetivo de contribuir com o MEC e com as Secretarias Estaduais de Educação na reformulação de políticas para o nível médio de ensino. (UNESCO, 2003)

⁶⁷ A concepção de Educação Secundária contida no relatório engloba as séries de 5ª a 8ª (primeiro ciclo do ensino secundário) e o Ensino Médio (segundo ciclo do ensino secundário). (BANCO MUNDIAL, 2000)

alternativas para o supletivo regular, telesalas e colaboração público-privada. (BANCO MUNDIAL, 2000).

Em ambos os relatórios, o da UNESCO e o do BM/BID, o Ensino Médio é anunciado como uma prioridade para o século XXI, não apenas através da expansão da oferta, mas também por meio de reformas curriculares que redefinem o seu objetivo e sua função. No entanto, a concepção de Ensino Médio que permeia esses relatórios, em consonância com a concepção presente nas reformas educacionais desenvolvidas ao longo do governo Fernando Henrique, é uma concepção de Ensino Médio de caráter geral, visando formar competências básicas para a vida.

Embora a defesa de um Ensino Médio Geral sugira o fim da dualidade, esse modelo pode, na verdade, estar significando seu reforço. Nesse sentido, Kuenzer (2000) faz uma crítica ao caráter ideológico do discurso que proclama que o Ensino Médio agora deve formar para vida, buscando deslocar o seu vínculo imediato com o trabalho, em nome de um ensino de caráter geral, voltado para a formação de competências, consideradas mais adequadas ao paradigma da acumulação flexível. Para a autora, esta versão secundarista e propedêutica do Ensino Médio, que separa a formação profissional da formação geral, tem caráter conservador, pois, sob a alegação do mérito, apresenta um modelo único de formação, tratando os desiguais como iguais.

A grande justificativa para a expansão do Ensino Médio de caráter geral, presentes tanto nos relatórios dos Organismos Internacionais, quanto nos documentos que orientam a organização curricular do Ensino Médio no Brasil (DCNEM E PCNEM), é o fato de estarmos ingressando numa nova sociedade, cujo centro das relações sociais passaria a ser o conhecimento.

A tese da sociedade do conhecimento considera que agora ele é a principal força produtiva, buscando deslocar o trabalho do centro das relações sociais. Almeida (2007), ao

analisar os autores que defendem essa tese, com base na teoria do valor em Marx, enfatiza o caráter ideológico da chamada revolução tecnológica, pois o avanço da ciência e da técnica são evidentes, mas não são suficientes para transformar a estrutura das relações sociais, ela permanece capitalista, por isso mantém-se como relação de exploração, já que somente o trabalho é capaz de produzir valor⁶⁸. Desse modo, como sintetiza Mészáros (2007), mantido o tempo do capital, o trabalho vivo não será prescindido, mas será constantemente precarizado, com a combinação de formas de mais-valia, relativa e absoluta⁶⁹, a fim de aumentar a taxa de exploração e a acumulação do capital.

Consideramos que, inegavelmente, esse discurso em prol da elevação do grau de escolaridade dos sujeitos constitui um avanço na luta da classe trabalhadora por mais educação. Entretanto, como contradição desse mesmo processo, a defesa de um Ensino Médio Geral, que forme competências básicas para a vida, esconde uma perspectiva de formação humana adaptadora ao regime de acumulação flexível, no qual a precarização do trabalho e o desemprego são realidades degradantes para o trabalhador.

Desse modo, durante os dois mandatos de Fernando Henrique, em coerência com as recomendações dos Organismos Internacionais, a noção de competências orientou as reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Enquanto o nível médio deveria proporcionar uma formação geral, voltada para o desenvolvimento de competências básicas para a vida; a Educação Profissional deveria estar organicamente ligada às competências exigidas por um mercado de trabalho sempre flutuante.

⁶⁸ Marx (2005) considera que durante o processo de produção de uma dada mercadoria é criado um sobre-valor, proveniente do tempo de trabalho humano despendido pelo trabalhador, mas não pago pelo capitalista. Então, conclui que somente o trabalho vivo é capaz de produzir essa valorização, sendo assim, a essência subjetiva da própria riqueza encontra-se no trabalho.

⁶⁹ A mais valia absoluta é obtida pela ampliação do tempo de trabalho não pago, através da extensão da jornada do trabalhador. Já a mais valia relativa é alcançada pela intensificação do trabalho, via introdução e ou ampliação da automação do processo produtivo. (MARX, 1975).

3.2 - O Ensino Médio no governo Lula da Silva: o Ensino Médio Integrado e a Hegemonia da Desintegração.

Após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, teve início um período de várias mobilizações de entidades e sujeitos que ansiavam por mudanças nos diversos setores da sociedade. No entanto, passados mais de seis anos de governo Lula da Silva (2003-atual), o que podemos observar é a manutenção da mesma política-econômica e o prosseguimento da mesma linha de políticas sociais do governo anterior, realizando um nítido aprofundando do programa social-liberal no Brasil.

Leda Paulani (2006) afirma que o governo Lula permanece nos marcos do neoliberalismo, não apenas por sua ortodoxia na condução da política macroeconômica, mas principalmente por três fatores, a saber: sua adesão ao processo de transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional; pelo seu discurso de que esta política macroeconômica é a única possível e que o crescimento virá do rearranjo da política microeconômica e, enfim, pela centralidade que as políticas compensatórias têm no seu trato da questão social.

No campo da educação, mais especificamente no que se refere ao ensino médio, o início do governo Lula foi marcado por um intenso embate pela revogação do decreto n. 2.208/1997, como já era previsto no programa político para a educação desse candidato. A revogação desse instrumento jurídico, através da edição de um novo decreto, no qual o governo autoriza a oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio, acena algumas possibilidades de avanços em direção a uma perspectiva de educação politécnica.

Desta feita, o decreto n. 5.154/2004 prevê três formas de articulação entre Educação Profissional técnica de nível médio e Ensino Médio: integrada, concomitante e subsequente,

atribuindo às redes e instituições escolares a decisão pela forma de articulação. (BRASIL, 2004a)

Na verdade, como explicitado no Parecer complementar CNE/CEB 39/2004, existem cinco formas de articulação, já que a modalidade concomitante se desdobra em três: duas matrículas na mesma instituição de ensino, matrículas em instituições distintas e matrículas em duas instituições diferentes com convênio de intercomplementaridade. (BRASIL, 2004b). Essa amálgama de possibilidades de articulação nos permite notar que diferentes concepções e interesses procuram ser atendidos no Decreto, realçando a postura conciliatória do governo.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) o processo de revogação do decreto anterior e gênese do novo revelam um esforço no sentido de resgatar os princípios, outrora previstos no projeto de LDB elaborado por entidades da sociedade civil, de um Ensino Médio de base unitária que comportasse a diversidade da realidade brasileira. Porém, os mesmos autores destacam que, devido ao caráter contraditório do decreto 5.154/2004, a superação ou consolidação definitiva do dualismo na educação depende de um desempate de forças.

“[...] O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.” (ibid, p. 27).

No entanto, outras ações do governo Lula da Silva demonstraram que a superação do dualismo na estrutura educacional brasileira e a construção de um Ensino Médio efetivamente integrado ao Ensino Técnico não eram prioridade desse governo. Um dos fatos que comprova isso é a reestruturação do MEC que colocou o Ensino Médio e a Educação Profissional em

secretarias estanques⁷⁰. Cabe lembrar também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional foram mantidas, sofrendo apenas alguns remendos⁷¹.

Desse modo, apesar da edição de um decreto que possibilita a integração do Ensino Médio à Educação Profissional, a manutenção das mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais deixa claro que o governo Lula da Silva não tem a intenção de verdadeiramente construir tal integração, mas sim de manter a mesma política do governo anterior de “formação por competências voltadas para a empregabilidade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005c, p. 6)

No que tange à Educação Profissional, logo após a edição do decreto n. 5.154/2004, o governo Lula dá início a uma série de programas que reforçam a separação entre a educação geral e profissional, configurando políticas de caráter compensatório, focalizado e restritivo para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, dentre as políticas profissionalizantes lançadas durante o seu governo, merecem destaque: no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que em 2003 substituiu o PLANFOR, porém mantém uma linha semelhante de ação, execução e financiamento; no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Escola de Fábrica, o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o Proeja (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Soma-se a isso, as ações rumo a transformação dos CEFETs

⁷⁰ Em 2004, com a extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o Ensino Médio passa a ser gerido pela Secretária de Educação Básica (SEB), enquanto a Educação Profissional fica a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

⁷¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional - respectivamente, CNE/CEB 15/1998 e CNE/CEB 16/1999 – sofreram alterações pontuais através do Parecer CNE/CEB n. 39/2004 e da Resolução CNE/CEB n. 1/2005, com a finalidade de adequá-las ao Decreto n. 5.154/2004.

em universidades tecnológicas, aprofundando o afastamento dessas instituições da função de construir o ensino médio integrado.⁷²

Rodrigues (2004) faz uma crítica contundente ao decreto n. 5.154/2004, apontando que através dele a educação profissional brasileira dá um salto do ano de 1942 para o ano de 1982, flexibilizando, de forma ainda mais acentuada, as relações entre Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico. Como fica claro nas palavras deste autor, ao se referir a esse instrumento: “[...] Um decreto que apenas reconhece - como reconhecia a lei 7.044/82 - a dualidade estrutural social e escolar e busca acomodar - de forma mais flexível que o decreto 2.208/97 - os interesses antagônicos em luta.” (p. 07)

No ano de 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. Vale lembrar que o PDE foi elaborado paralelamente ao período de vigência do PNE (2001-2011), acabando de soterrar o já infértil PNE, devido ao veto de Fernando Henrique ao ponto referente ao aumento do financiamento para a educação, mantido por Lula. De acordo com Saviani (2007b), o PDE assentado sobre dois pilares: um técnico e um financeiro - respectivamente, o IDEB e o FUNDEB - tem se configurado mais como um conjunto de ações do que como um plano, assumindo as metas do movimento empresarial “Todos Pela Educação” (TPE)⁷³.

O FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -, lei n. 11.494/2007, passa a atender toda a Educação Básica, apresentando-se mais abrangente que o FUNDEF. Entretanto, o novo fundo permanece redistributivo e pode acabar reduzindo o valor aplicado por aluno, já que o

⁷² Para aprofundar sobre a política de educação profissional do governo Lula ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c).

⁷³ O movimento Todos Pela Educação, formado por alguns grupos empresariais, foi lançado em setembro de 2006, em São Paulo. Esse movimento estipulou cinco metas que devem ser alcançada pela educação no Brasil, a saber: todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; o investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008).

aumento de recursos foi inferior ao aumento do número de estudantes atendidos pelo mesmo. De acordo com Saviani (ibid.), enquanto o aumento do número de alunos atendidos pelo fundo é de 56,6 % o aumento dos recursos é de apenas 36,3 %.

O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - configura-se como um indicador único, a partir da combinação dos resultados do desempenho escolar - Prova Brasil - e os resultados do rendimento escolar - fluxo apurado no censo escolar. (BRASIL/ MEC, 2009b). A partir desse índice tecnocrático, que desconsidera a realidade sócio-econômica dos sujeitos envolvidos, o governo acredita poder fixar metas e propor ações que incidam sobre o problema da qualidade, focalizando regiões com baixos indicadores de ensino.

Desse modo, o PDE, ao assumir os compromissos de um movimento organizado por empresários⁷⁴, implementa uma concepção particularista de qualidade na educação, pautada na estipulação de metas e no controle dos resultados, sobretudo, cobrando maior competência na prestação dos serviços por parte dos trabalhadores em educação⁷⁵. Cabe lembrar que esta concepção de qualidade reforça a tese do Banco Mundial, amplamente divulgada nos anos de 1990, de que o problema de qualidade refere-se única e exclusivamente aos problemas de eficiência dos sistemas educacionais, não levando em conta os poucos recursos aplicados na educação.

Para o Ensino Médio, mais especificamente, o MEC, através do grupo de trabalho Interministerial instituído pela Portaria n. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria n. 389 de 25 de março de 2008, elaborou um plano para a *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, objetivando: a reestruturar o modelo pedagógico, tendo em vista a superação

⁷⁴ A prova de que as metas estipuladas pelos empresários foram assumidas pelo PDE é que no dia de seu lançamento, 24 de Abril de 2007, foi exarado o decreto n. 6.094, relativo ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (SAVIANI, 2007b)

⁷⁵ Aliás, para os professores o PDE aponta o Programa do Piso do Magistério, sugerindo naquela época o valor de 850,00 para 40 horas. Em 2008, com a aprovação da lei do piso - Lei n. 11.738/2008 -, foi estipulado que até 2010 o piso salarial nacional do magistério deverá ser de 950,00 - pouco mais de dois salários mínimos - para até 40 horas de trabalho.

do dualismo e a expansão da oferta pelas escolas médias da rede federal para 10% do total. (BRASIL/MEC, 2008)

O plano é sem dúvidas um anúncio importante, haja vista que a elevação da escolaridade com qualidade é uma demanda histórica da classe trabalhadora. Entretanto, a análise cuidadosa desse documento nos permite observar certas contradições entre o discurso e as ações propostas. Se por um lado, podemos evidenciar um avanço teórico quanto à concepção educacional que subsidia a proposta, pautada no Ensino Médio Integrado e num currículo que tenha como eixo a articulação entre trabalho, ciência e cultura. Por outro lado, na ordem das ações, presenciamos uma deturpação de tal concepção, bem como um reforço das metas e dos instrumentos do PDE.

Isso fica claro quando o documento propõe dois modelos de Ensino Médio Integrado, um sem e o outro com formação profissional. No primeiro modelo deverá estar concentrada a maior parte das matrículas, a nossa preocupação é que o que está em toda a parte pode não estar em lugar algum, ou seja, que o Ensino Médio integrado sem formação profissional não consiga ultrapassar os limites impostos pela precária realidade material das escolas brasileiras.

Outra idéia que evidencia o caráter contraditório do plano é a proposição de um projeto piloto, intitulado *Ensino médio nacional*. O projeto é anunciado como uma nova ação do PDE, para sua implementação foram escolhidos os estados com IDEB menor ou igual a 3,0 pontos - Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. (BRASIL/MEC, 2008). Entre as metas encontramos: a criação de escolas de Ensino Médio integrado não profissionalizante; a ampliação de matrículas em colégio militares e de aplicação de IFES; a articulação de escolas federais de Educação Profissional às Escolas dos estados participantes e a viabilização de apoio de empresas para escolas de EJA.

Desse modo, apesar de existir a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional do ponto de vista legal, na prática política do atual governo não temos efetivamente observado esforços que visem à construção de tal integração. No máximo, o que não deixa de ser um avanço em relação ao governo anterior, o que podemos notar é uma proposta de articulação entre educação geral e formação profissional para alguns poucos alunos, permanecendo o dualismo característico da escola na sociedade brasileira.

Contudo, como analisa Cêa (2006), permanece a hegemonia da formação desintegrada, haja vista que o processo de mercantilização da educação profissional, impulsionado a partir de 1996 - inclusive entre governo e sociedade civil, como pode ser visto no PANFLOR e agora no PNQ -, tem prosseguido no governo Lula. A decisão pela integração é jogada nas mãos das instituições, que muitas vezes, sem forças políticas e nem recursos para lutar contra as regras do mercado, mantêm a tendência à desintegração, em coerência com as orientações dos organismos internacionais de não integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Um fato que merece nossa atenção é o processo de retração de matrículas no Ensino Médio Regular, observado a partir do ano de 2005. Se o crescimento vinha sendo contínuo desde o início dos anos de 1990, chegando ao auge em 2004, quando foram registradas 9.169.357 matrículas no país, de lá pra cá, começamos a notar um acentuado declínio. (BRASIL/INEP, 2005). Em 2008 o número de matrículas registrado no Ensino Médio Regular foi de 8.366.100, uma queda de 8,76%, em quatro anos. (BRASIL/ INEP, 2008).

Cêa (ibid.) também assiste a essa diminuição do número de matrículas no Ensino Médio com olhos críticos, apontando que um decréscimo só poderia ser explicado se esse nível de ensino tivesse alcançado a universalização, o que ainda está longe de acontecer. A queda parece apontar os rumos de política educacional brasileira dos últimos anos, voltada

para a submissão do Ensino Profissional às regras do mercado e para o barateamento do Ensino Médio, agravando as condições de escolarização da classe trabalhadora.

De certo que alguns avanços são notáveis, como a retomada da possibilidade de articulação com a formação profissional e algumas iniciativas em busca da construção do Ensino Integrado⁷⁶. No entanto, nenhum deles é capaz de acabar com os diversos fossos que impedem os alunos da classe trabalhadora de terem efetivo acesso à ciência, à cultura e à qualificação para o trabalho.

Um deles, talvez o mais evidente, é a distância que ainda nos separa de uma efetiva universalização da Educação Básica, tão presente nos discursos dos organismos internacionais, das entidades da sociedade civil e dos representantes do governo. Cabe lembrar aqui que apenas 48 % dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no Ensino Médio e entre os alunos matriculados no primeiro ano desse nível de ensino mais da metade não conseguem concluí-lo⁷⁷. (IBGE/PNAD, 2008).

Isso quer dizer que mais da metade da população jovem ou está cursando o Ensino Fundamental ou está fora da escola, muitas vezes em busca da sobrevivência. Somam-se a esses dados, os milhões de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio⁷⁸. Esse quadro aponta como a educação brasileira é marcada pela desigualdade e a alimenta, constituindo-se num meio de justificar o desemprego e negar a efetiva participação política, cultural e social da maioria dos jovens.

Os estados concentram hoje 86% das matrículas no Ensino Médio. (BRASIL/INEP, 2008). Dessa forma, a compreensão da realidade acerca desse nível de ensino no Brasil implica na necessária análise de como ele tem se organizado no âmbito dos estados. Portanto,

⁷⁶ Sobretudo por parte de algumas instituições e no âmbito de algumas Secretárias Estaduais de Educação. Ferreira e Garcia (2005) descrevem as experiências dos estados do Espírito Santo e Paraná.

⁷⁷ Para piorar ainda mais essa situação, dos alunos que concluem o Ensino Médio a grande maioria o faz de maneira precária e aligeirada, no ensino noturno e ou supletivo. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a).

⁷⁸ De acordo com dados do IBGE/PNAD (2001), apenas 26,9 % dos brasileiros de 18 anos ou mais concluíram o Ensino Médio.

passaremos agora à análise mais específica do atual processo de reforma do currículo do Ensino Médio em Minas Gerais.

CAPÍTULO IV

A REFORMA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS:

GÊNESE E PROPOSTA

O currículo, muitas vezes, é lembrado como um documento que as secretarias, escolas e professores devem elaborar, tendo em vista as orientações gerais e específicas acerca das disciplinas, em nível nacional, estadual e municipal. Igualmente comum, é sua imagem como uma grade de matérias, acompanhada por uma lista de conteúdos de que cada uma deve tratar.

A definição de currículo está longe de ser única e linear, como analisa Silva (1999), diferentes concepções de currículo têm sido construídas, ao longo da história, sob diversas matrizes teóricas, sendo que a função e a importância do currículo estão sempre subordinadas a uma concepção de educação.

Nessa direção, Saviani N. (2006) observa algumas regularidades nos estudos sobre a história do currículo, das quais depreende algumas generalizações sobre aspectos que caracterizam os processos de elaboração e implementação curriculares. Dentre as quais destacamos a relação entre currículo e projeto educacional.

A noção de currículo, desde a origem da aplicação desse termo à educação escolar, liga-se às idéias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, seqüenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. (idem, p. 43)

Neste estudo, partimos de uma concepção ampla de currículo, como um projeto de educação que se materializa na escola, através de um processo dinâmico, que envolve uma gama de conhecimentos, habilidades e valores, selecionados, sistematizados e organizados no tempo e espaço escolar. De acordo com a concepção e defesa de Santomé (1998),

O currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. Toda a instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e compreender-se como experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem. (p.95)

Desse modo, o currículo escolar pode ser pensado como uma trajetória de escolarização dos sujeitos, definida a partir de um projeto de educação, com base em uma determinada concepção de homem e de sociedade. Embora esta ação educativa seja desenvolvida na escola, ela está relacionada com a totalidade social.

[...] El curriculum como teoria se fundamenta en conocimientos filosóficos, psicológicos y sociales; de allí que en todo diseño y em toda práctica curricular subyace una concepción de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la sociedad, aun cuando no esté expresa y formalmente definida. (RODRIGUEZ, 1998, p. 20)

De acordo com Saviani (1989), o currículo escolar em todas as etapas de ensino é guiado pelo princípio do trabalho, seja de forma mais implícita, no ensino fundamental, ou de forma mais explícita, no caso do ensino médio. Na sociedade capitalista, com a supremacia da cidade sobre o campo, certos códigos são incorporados à própria forma de organização social, trazendo a necessidade do domínio destes códigos como uma exigência generalizada. “Decorre daí a proposta de universalização da escola, e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares”. (p. 10).

Atualmente, sob a égide dos Organismos Internacionais, assiste-se à circulação de um discurso, pretensamente neutro, que busca construir um consenso em torno da crise educacional, considerando-a como uma crise de qualidade, atribuída, sobretudo, à ineficiência do Estado em administrar as políticas sociais e à ineficácia da ação pedagógica dos professores. Nesta ótica a reforma curricular tem sido apontada como essencial para a melhoria da qualidade da educação. Candau (1998) descreve como tem se dado este processo na América Latina.

[...] essas reformas tem sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel de especialistas e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação. Na maioria dos países, os docentes não têm sido os protagonistas fortes deste processo. (p. 38)

As atuais reformas curriculares propostas, em nome da melhoria da qualidade da educação, têm assimilado os discursos em torno da necessidade de uma formação que esteja pautada na aquisição e desenvolvimento de novas competências. Documentos relativos à organização do currículo no Brasil trazem de modo central tais orientações. Mediante esta realidade, interessa-nos aqui, além de saber os caminhos que estão sendo seguidos, desvendar quem os traçou e por que querem chegar lá.

Como nos alerta Apple (2005) diferentes forças se inserem no próprio coração do currículo. Ele é produto de tensões e conflitos culturais, políticos e econômicos, nunca é neutro, sempre trata de uma seleção de conhecimentos, de acordo com os interesses de determinados grupos.

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder todas estas questões, tudo isso está relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. (p.59-60)

Na mesma linha, Sacristán (2000) destaca que o currículo, como projeto seletivo de acesso à cultura e de distribuição social do conhecimento, possui um caráter contraditório, por expressar interesses diversos e divergente acerca dos fins da própria educação escolar, num dado momento histórico. “De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Desse modo, a desigualdade educacional, para um mesmo intervalo de idade, de acordo com as procedências e destinos sociais dos alunos, pode ser vista nos currículos escolares. (p. 17).

A partir da compreensão do currículo como um sistema que cumpre funções políticas e técnico-pedagógicas, Rodriguez (1988) propõe um conjunto de critérios para abordar a

análise do desenho curricular, buscando desvendar a trama que envolve este instrumento fundamental da política educacional. Esta autora elenca duas ordens de critérios, uma para a análise externa e outra para a análise interna do currículo, buscando compreender, respectivamente, suas bases e fundamentos. Quanto à primeira ordem de critérios, estes têm por objetivo compreender o contexto econômico, social, político e cultural no qual se desenvolve um dado currículo. A segunda ordem de critérios visa explicitar os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos do currículo, bem como investigar seus elementos específicos - objetivos, conteúdos, atividades e recursos -, e verificar sua coerência interna.

Com base nessas orientações e considerando o currículo como uma mediação privilegiada para compreender um projeto educacional, analisamos o novo plano curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais, buscando desvendar suas bases e fundamentos, com destaque para a concepção de sociedade, de educação, de homem e de conhecimento implícita nesta proposta.

Neste capítulo nos detemos ao processo de construção do novo plano curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais, abordando o contexto político a partir do qual ele foi gerado e a concepção educacional que subsidia o mesmo. No primeiro item buscamos compreender a política educacional na qual se insere a nova proposta de currículo, estabelecendo as relações entre a reforma administrativa e a concepção de excelência na educação pública. No segundo analisamos os objetivos e concepções gerais presentes na nova proposta de currículo para o Ensino Médio, buscando compreender o projeto educacional traçado para os educandos do nível médio em Minas Gerais.

4.1 - A Gênese do Novo Plano Curricular: A Reforma Administrativa e os Princípios da Educação de Excelência

A partir do ano de 2003, logo após a eleição de Aécio Neves para governador, os servidores públicos do estado de Minas Gerais, em especial os professores, começaram a assistir e a sentir uma série de mudanças, que tem afetado aspectos como a formação, a remuneração e a carreira profissional. Sob o argumento de economizar gastos e modernizar o aparato do Estado, o governo iniciou a implementação de uma reforma administrativa, visando enxugar a máquina pública e implantar um novo modelo de gestão. Essas mudanças têm afetado, de forma direta e indireta, a rede estadual de educação, implicando numa verdadeira ressignificação acerca da concepção de qualidade do ensino público em Minas Gerais. Apesar das peculiaridades relativas a algumas propostas e ações, as novas medidas dão continuidade a um processo já iniciado nos anos de 1990, por governos anteriores, de ajuste neoliberal do Estado e da sua relação com as políticas públicas, em especial a educação.

O grupo político que apoiou o governo Aécio Neves e a correlação de forças através da qual ele chegou ao poder nos ajuda a compreender as especificidades e intensidades das reformas operadas a partir de 2003. Aécio Neves⁷⁹ (PSDB/PL) foi eleito em 2002, no primeiro turno, com 5.282.043 votos, o correspondente a mais da metade dos votos válidos. Em torno de seu nome reuniu-se um amplo leque de partidos, recebendo o apoio público das principais entidades sociais e econômicas do estado e dos líderes políticos mineiros mais importantes. Entre eles, o governador Itamar Franco e os ex-governadores Eduardo Azeredo e Hélio Garcia. Na disputa à reeleição, em 2006, Aécio Neves recebeu 7.482.809 votos, que

⁷⁹ Aécio elegeu-se governador 20 anos depois de seu avô, Tancredo Neves (PMDB), ter sido eleito para o mesmo cargo. Antes, Aécio já tinha sido parlamentar por 16 anos, sendo líder do PSDB na câmara e presidente da câmara por dois anos - 2000 e 2001. (GOVERNO, 2008a).

representam 77,03% dos votos válidos, permitindo sua reeleição já no primeiro turno⁸⁰. (GOVERNO, 2008a).

No início do primeiro mandato de Aécio Neves, em maio de 2003, foi publicado o projeto *Choque de Gestão*⁸¹ que trata da reforma administrativa do estado de Minas Gerais. As novas medidas são apresentadas como uma nova forma de gerir o Estado, baseada na eficiência com responsabilidade fiscal, objetivando o saneamento das contas públicas e a promoção da eficiência dos serviços públicos⁸². “Esse modelo de administração que se quer implementar requer um novo tipo de gestão e um outro perfil profissional para os servidores públicos estaduais”. (GOVERNO, 2003a, p. 101).

Segundo o Governo de Minas Gerais (2005a), as ações previstas para a execução do projeto *Choque de gestão* são: Adoção de novo modelo de parceria na execução de políticas públicas; Avaliação de desempenho individual e institucional; Desenvolvimento e implantação de Política de Recursos Humanos para servidores do Estado de Minas Gerais; Formação, qualificação e capacitação de recursos humanos pela Escola de Governo; Otimização de processos e modernização de sistemas corporativos; Promoção da qualidade e produtividade no serviço público (PMQP); Reestruturação organizacional do aparelho do Estado e Enxugamento da máquina administrativa.

⁸⁰O percentual recorde de votos sugere que Aécio manteve em torno de seu nome um amplo consenso político. Nesse sentido, neoliberais como Bresser Pereira (2008) consideram que sua reeleição se deve a seu modelo de administração pública. Já com relação à aprovação popular, Aécio contou com estratégias de auto-promoção durante todo o seu primeiro mandato. Como destacou Figueiredo (2006), o governo Aécio lançou uma ampla campanha na mídia, em cadeia nacional e, de forma ainda mais intensa, em nível estadual. Aliás, as estratégias vêm sendo seguidas e continuam dando certo, segundo pesquisa do Datafolha, Aécio continua liderando o ranking de avaliação dos governadores em 2009, com 77% de aprovação do eleitorado, contra apenas 5% de rejeição. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

⁸¹ O *choque de gestão*, coluna vertebral do programa de governo de Aécio Neves, converteu-se no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2003-2020). Como o coordenador de seu programa de governo era Antônio Augusto Anastásia, logo depois da eleição, o mesmo assumiu a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), secretária criada pela fusão da Secretaria de Planejamento com a Secretaria de Recursos Humanos e Administração. Anteriormente, Anastásia já havia integrado a equipe do governador Hélio Garcia, sido presidente da Fundação João Pinheiro e secretário-executivo do Ministério do Trabalho no governo Fernando Henrique. (GOVERNO, 2008a).

⁸² Para tal o governo apresenta uma estratégia de modernização e inovação da gestão pública: a adoção do *Governo Eletrônico*, através da máxima informatização dos processos, produtos e instrumentos de acompanhamento e controle. (GOVERNO, 2003a).

Nas eleições de 2006, Aécio Neves compôs a chapa com Antônio Augusto Anastásia, como vice-governador. Com a vitória no pleito, Anastásia assumiu a coordenação do Programa *Estado para Resultados*, um declarado aprofundamento das reformas administrativas iniciadas no mandato anterior. Esse programa ofereceu os pilares do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2007-2023)⁸³ e, em decorrência, está na base do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG 2008-2011), buscando amarrar as proposições orçamentárias, a médio prazo, e as estratégias de desenvolvimento, a longo prazo para Minas Gerais.

O *Estado para Resultados* tem como finalidades precípua promover a *qualidade fiscal*, pensando a qualidade em termos de ganho de produtividade, sem ampliação dos gastos, e a *eficiência na gestão*, por meio da adoção de práticas modernas e inovadoras na gestão das instituições públicas. Para tal foram definidas onze Áreas de Resultados⁸⁴ e estabelecidas metas a serem atingidas pelas secretarias, a fim de que as ações planejadas produzam resultados mensuráveis. (GOVERNO, 2007).

A análise das duas gerações do choque de gestão deixa bem clara a nova configuração traçada para o estado de Minas Gerais: um Estado-Empresa. Seguindo o novo conceito de Estado, os secretários, ou melhor, os “gerentes” e seus respectivos subgerentes e encarregados devem exigir que os trabalhadores produzam mais, por menos, a fim do cumprimento das metas e dos resultados estabelecidas para cada área.

Desse modo, podemos notar que o *Choque de Gestão e Estado para Resultados*, em seu conjunto, apresentam uma novidade para a implementação das políticas públicas, essas passam a ser executadas por meio de contratos de gestão, realizados com base nos resultados

⁸³ Na segunda metade de 2006 iniciou-se um processo de revisão do PMDI (2003-20020) pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), dando origem ao PMDI (2007-20023), aprovado pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais, sob a forma da lei 17.007/2007. O que chama a atenção no atual PMDI é a presença maciça de noções ideológicas como Responsabilidade Social das empresas, capital social e alianças com o terceiro setor.

⁸⁴ Dentre as Áreas de Resultados, destacamos para os fins de nosso estudo, a *Educação de Qualidade*, o *Protagonismo Juvenil* e a *Redução da Pobreza*. (idem).

esperados para cada área, aplicados entre organizações públicas⁸⁵ e entre o poder público e instituições privadas - parceria com Organizações Sociais de Interesse Público (OSCIPIs) e Parcerias Público-Privadas (PPP).

Além de cortar despesas com os gastos públicos e instituir um novo modelo gestão, a implantação dessa reforma administrativa teve como finalidade retomar a interlocução e os contratos de financiamento junto às agências de fomento internacionais, como o Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Na primeira fase da reforma, denominada *Choque de Gestão*, o Banco Mundial emprestou US\$ 170 milhões para o governo de Minas Gerais e na segunda geração de reformas, chamada de *Estado de Resultados*, o mesmo banco emprestou mais US\$ 976 milhões para o governo mineiro⁸⁶. (BRISCOE, 2008)

Dessa forma, a atual reforma promovida no âmbito do Estado em Minas Gerais visa consolidar uma nova relação entre Sociedade política e Sociedade civil, alinhado-se às *contra-reformas* operadas no aparelho do Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1995. Com base na sistemática dos contratos de gestão - inclusive com entes privados - ocorre uma redefinição do papel do Estado para com as políticas públicas, assumindo uma função de regulação e controle dos resultados, adotando um modelo de gestão da iniciativa privada para o setor público.

Entre os pontos da reforma que atingiram a educação, merecem destaque os que afetaram o trabalho e a vida dos servidores públicos, em especial os do magistério, como é o

⁸⁵ Nesse caso os contratos se dariam através de *Acordos de Resultado*. O Acordo de Resultados - Lei n. 17.600, de 1 de julho de 2008 - é um instrumento de contratualização de resultados celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades públicas e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou supervisão. Como consta no Art. 1º do decreto n. 44873, que regulamenta a referida lei, o objetivo é estabelecer metas, alinhadas ao planejamento estratégico do governo, que devem ser atingidas dentro dos prazos previstos, a fim de que os servidores daquele órgão ou secretaria possam receber os prêmios de produtividade. (GOVERNO, 2008b).

⁸⁶ Esse último empréstimo teve um caráter inovador, pois foi feito sem a exigência de contrapartida financeira por parte do governo mineiro. Segundo o diretor do Banco Mundial para o Brasil e para o Caribe, John Briscoe (ibid), a parceria já estava proposta no plano para o segundo mandato de Aécio Neves, a fim de aprofundar o choque de gestão nos setores de transportes, saúde, educação e nos programas de redução da pobreza.

caso da instituição das avaliações de desempenho - institucional e individual - e a criação do novo Plano de Carreira. Com o novo Plano de Carreira, aprovado em agosto de 2004, a avaliação de desempenho passa a funcionar como critério para os adicionais de desempenho, prêmios de produtividade, desenvolvimento na carreira e demissão do servidor⁸⁷.

De acordo com o novo quadro criado para o profissional da Educação, as progressões e promoções são subordinadas à avaliação de desempenho, ou seja, as melhorias salariais dos professores passam a depender de critérios meritocráticos. De acordo com Figueiredo (2006), a partir de critérios de qualidade e produtividade empresariais o governo intensificou as relações de exploração do trabalho dos servidores, bem como, responsabilizou cada servidor pelo mau funcionamento dos serviços públicos.

No que tange de forma mais específica à política educacional, o governo de Minas Gerais elaborou um documento denominado: *A educação pública em Minas 2003/ 2006: o desafio da qualidade*⁸⁸. Segundo o referido documento, o estado de Minas Gerais, detentor da segunda maior rede de educação básica do país, com cerca de 4.000 escolas, apresentou nos últimos dez anos uma mudança de perfil, ocasionada pela redução das matrículas no ensino fundamental e pelo aumento das matrículas no ensino médio⁸⁹.

De acordo com o Governo de Minas Gerais (2003b), o principal problema enfrentado pela educação pública no estado é a redução da qualidade do ensino, que levou Minas a descer do podium nacional, caindo do primeiro para o quarto lugar em qualidade da educação em 2001. Desse modo, o grande desafio posto para a educação no estado é a elevação dos níveis

⁸⁷ De acordo com o Governo de Minas Gerais (2004), o servidor poderá incorrer na perda do cargo ou função pública se obtiver dois conceitos de desempenho insatisfatório seguidos, bem como três conceitos interpolados em cinco avaliações consecutivas ou quatro conceitos interpolados no transcurso de dez avaliações.

⁸⁸ O documento, editado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em abril de 2003, considera que a administração da educação pública em Minas deve estar pautada pelas diretrizes essenciais do Governo: a reforma do aparato institucional do Estado e o conceito de desenvolvimento com redistribuição, partindo da premissa de que a educação é fator decisivo para o desenvolvimento. (Governo de Minas Gerais, 2003b).

⁸⁹ O auge desse aumento de matrícula no Ensino Médio foi em 2004, acompanhando a tendência nacional. Nesse ano o estado de Minas Gerais registrou um total de 958.991 matrículas no Ensino Médio regular, sendo que só a rede estadual era responsável por 813.638 matrículas. (BRASIL/INEP, 2008).

de Qualidade. Então, na perspectiva de superar esse desafio, o documento indica alguns caminhos como: intervenção diferenciada para áreas carentes; institucionalização dos processos de avaliação no âmbito das secretarias e escolas; racionalização da gestão educacional, visando eficácia e eficiência; realização de parcerias com governo federal, municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais, a fim de buscar recursos.

Para atingir tais caminhos o documento apresenta um conjunto de programas, entre os quais destacamos o programa de *Universalização e Melhoria do Ensino Médio*. Com relação à efetivação desse programa, o documento reconhece três problemas centrais: *expansão das vagas, qualidade do ensino e financiamento*. (GOVERNO, 2003b, p. 8).

Na realidade esse programa traduz-se na política educacional para o Ensino Médio no estado, desenvolvida a partir de 2003. Essa política, segundo o Governo de Minas Gerais (2005b), está sendo desenvolvida por meio de um conjunto de ações e programas como: expansão de matrículas, desenvolvimento curricular, *Escolas em Rede*⁹⁰, preparação para o trabalho e para o protagonismo juvenil e através de projetos como o *Escola Viva, Comunidade Ativa* e o *Escolas-Referência*.

Esses dois projetos marcam uma política educacional focalizada e voltada para os resultados imediatos. O primeiro projeto, *Escola Viva, Comunidade Ativa*, é voltado para crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e exclusão social. Ele é realizado em escolas localizadas em comunidades carentes, onde residem os jovens em

⁹⁰ Iniciado em 2004, o Programa Escolas em Rede tem como objetivo anunciado a inclusão digital nas escolas públicas de Minas Gerais, prevendo a instalação de laboratórios de informática e a conexão à Internet para as escolas da rede estadual. Esse programa foi ampliado através de parcerias com a Intel e a Internacional Syst, empresas da área de informática e vem sendo desenvolvido, desde dezembro de 2006, em parceria com o Instituto Hartmann Regueira, uma OSCIP que é responsável pela execução de ações do programa Escolas em Rede no âmbito das Escolas-Referência e associadas. (INSTITUTO DE GOVERNANÇA SOCIAL, 2009). Ao analisar a implantação do programa Escolas em Rede em Escolas-Referência de Belo Horizonte, Paiva (2006) salienta que o processo de inclusão digital nessas escolas vem mascarando um processo de desqualificação pedagógica, visto que apesar das escolas estarem recebendo computadores/internet não há preparação para a efetiva apropriação dos novos recursos tecnológicos no processo educacional.

“situação de risco”. Suas ações buscam mantê-los mais tempo na escola, envolvidos em atividades culturais – artísticas e esportivas.

O segundo projeto, o *Escolas-Referência*, é apresentado com o objetivo de elevar o nível e excelência das escolas públicas de Minas Gerais, optando por investir mais em um número reduzido de escolas, selecionadas pelo seu potencial de crescimento, a fim de que estas apresentem rapidamente os resultados.

Chamou nossa atenção o projeto *Escolas-Referência* devido à importância que esse projeto tem apresentado na consolidação de uma determinada concepção de qualidade para a educação mineira, atingindo de modo especial o currículo do Ensino Médio. Esse projeto começa a ser estruturado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no ano de 2003, através de um projeto-piloto desenvolvido em três escolas, duas localizadas na capital e uma em Montes Claros. (SEE/MG, 2004).

No princípio de 2004, especialistas e diretores de 340 escolas foram convocados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para uma reunião em Belo Horizonte, que marcou o início da implantação do projeto *Escolas-Referência*. Os educadores das escolas que participaram do encontro puderam decidir se queriam ou não disputar uma das 220 vagas para desenvolver o projeto. As escolas selecionadas seriam dotadas de maior apoio financeiro e pedagógico, com o objetivo de tornarem-se escolas de excelência da rede estadual de ensino⁹¹.

No site da SEE/MG encontramos um documento de apresentação do projeto, intitulado *Projeto Escolas Referência* (GOVERNO, 2005c). Nesse documento são descritos os principais problemas enfrentados pela rede pública de ensino em Minas nos últimos anos: os elevados índices de reprovação e evasão, a defasagem idade-série, a ausência de condições

⁹¹ Para que as escolas pudessem se candidatar elas teriam que atender certos critérios, como: estar localizada em um município com mais de 30 mil habitantes, ter mais de 1.000 alunos, oferecer o Ensino Médio e possuir experiência significativa da educação mineira, na área pedagógica ou de gestão escolar. (SEE/MG, 2004).

mínimas para o funcionamento das escolas, a degradação das escolas, violência, depredações e despreparo dos educadores para responder adequadamente às necessidades formativas das crianças e jovens de parcela mais carente da população. O referido documento aponta que muitas escolas vêm conseguindo superar esses problemas, por caminhos variados, e que estas soluções precisam ganhar visibilidade. Em meio a esse quadro a SEE/MG, visando o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública, anuncia o início da implantação do Projeto *Escolas - Referência*.

Segundo o Governo de Minas Gerais (ibid.), este projeto busca identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de Ensino Fundamental e Médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação em Minas. Como pode ser notado, de forma explícita, no excerto reproduzido abaixo, as unidades de ensino destacadas são aquelas que exercem certo empreendedorismo escolar, buscando recursos para o seu próprio desenvolvimento.

As escolas que se destacam pela qualidade do trabalho realizado, especialmente aquelas que evidenciam uma postura empreendedora no seu âmbito de atuação - desenvolvendo projetos bem sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes - terão papel fundamental neste Projeto. Essas escolas já possuem uma característica fundamental de uma escola - referência: a capacidade de investir no próprio desenvolvimento, o que as torna potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento do sistema, desde que fortalecidas e colocadas em interação com as demais. (GOVERNO, 2005c, p.02 – grifos nossos)

Anexado ao documento de apresentação do projeto *Escolas-Referência*, seguem dois textos procurando fundamentar e justificar o projeto, intitulados, respectivamente: *Escola referência*, *Escola de excelência* e *O fracasso escolar*. O primeiro trata do processo de popularização da rede pública de ensino de Minas Gerais, apontando que a grande causa do fracasso escolar hoje é à inadequação da escola às camadas populares. No segundo texto é

apresentada a idéia de que não há uma relação de causalidade direta entre o fracasso escolar e origem social, considerando que a forma como cada um interpretar sua posição social é mais importante que a posição em si. Desse modo, o desafio posto para a escola pública é o de construir a “(...) excelência na capacidade de atender efetivamente às necessidades educacionais dessa população concreta que necessita da educação pública para ter acesso a outras prerrogativas cidadãs”. (ibid., p. 3). As concepções de qualidade na educação pública contidas nesses dois textos já nós dão a dimensão das intencionalidades político-ideológicas do projeto Escolas-Referência.

No ano de 2004 o quadro de escolas selecionadas e que aceitaram participar do projeto era formado por 223 escolas. Cada uma delas escolheu uma outra escola, localizada dentro da área de atuação da sua Secretária Regional de Ensino, para ser uma escola associada. A escolha de uma escola associada a cada *Escola-Referência* está de acordo com a lógica de organização das escolas em redes de interação, visando transformá-las em pontos de apoio e pólos de disseminação dos projetos da SEE/MG⁹².

Pode-se dizer que o projeto Escolas-Referência esteve apoiado em um tripé: a formulação do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) e a formação de professores pelo Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP).

O PDPI é apresentado como um plano de desenvolvimento escolar que deve ser elaborado e implementado pela escola, a fim de ter acesso aos recursos oferecidos pela SEE/MG e em busca de novos recursos. Figueiredo (2006) salienta o perigo que significa o PDPI, ao deixar de lado a idéia de projeto político pedagógico em prol de plano de

⁹² Entretanto, vale a pena lembrar, que caberia aos educadores das Escolas-Referência repassarem cursos de capacitação e experiências aos professores das escolas associadas, diga-se de passagem, em horário extra e sem receber nada por isso, caracterizando uma sobrecarga de trabalho e superexploração desses trabalhadores.

desenvolvimento escolar, prevendo inclusive a utilização de parcerias pelas escolas, a fim de angariar recursos.

O PROGESTÃO é caracterizado como um curso de capacitação à distância para os gestores das Escolas-Referência. Cabe lembrar que essa formação dá continuidade ao processo de substituição na cultura escolar do diretor pelo gerente escolar - iniciado com o PROCAD I em 1998 e reforçado com o PROCAD II em 2002, já abordado no segundo capítulo. Além disso, os diretores deveriam passar por exames de certificação, cuja aprovação condiciona a participação no processo eleitoral.

Quanto ao PDP, logo no primeiro ano de implantação do projeto Escolas-Referência começaram a ser oferecidos cursos de capacitação para os professores, e organizados os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), caracterizados como grupos de estudos, discussão e elaboração de projetos, organizados por área de conhecimento, podendo os professores das escolas associadas participarem. Desse modo, a partir de 2005, alguns projetos, elaborados pelos GDPs e aprovados pela SEE/MG, passaram a receber financiamento extra para serem desenvolvidos nessas escolas.

A partir dos GDPs, ainda no ano de 2004, foram apresentados, numa versão preliminar para discussão, novas propostas curriculares para as disciplinas, elaboradas por especialistas, com base nos PCNs.⁹³ Já em 2005, via resolução SEE n.666 de 07 de Abril de 2005, chegam às escolas os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), agora como uma listagem de conteúdos mínimos obrigatórios a serem ensinados nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tendo como objetivos centrais: definir os conteúdos básicos a serem ensinados por

⁹³ O processo de elaboração dos CBCs contou com a participação dos professores das Escolas-Referências. No entanto, de acordo com o relato de diversos professores dessas escolas, o processo de análise das propostas preliminares foi muito aligeirado e a participação foi restrita, limitando-se à sugestão de acréscimo ou retirada de itens de conteúdo. (LANDIM, 2006).

todas as unidades escolares da rede estadual e constituir matriz de referência para a avaliação externa dos discentes e docentes⁹⁴.

Para auxiliar na aplicação dos CBCs, estão disponíveis no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) algumas Orientações Pedagógicas e Roteiros de Atividades para cada disciplina - configuradas como manuais compostos de o que ensinar, como ensinar e como avaliar. Apesar de reconhecermos a importância de um meio de comunicação digital entre os professores, o que se percebe no tópico currículo do CRV é a ótica de preparação do professor para realizar tarefas, ou seja, a concepção do professor como tarefeiro.

Desse modo, pode-se perceber que desde o início da implantação do projeto *Escolas-Referência* diversas modificações ocorreram na rotina dessas escolas: a adoção de novos modelos de gestão escolar, novas práticas de formação dos educadores, alterações curriculares e ampliação do trabalho dos professores⁹⁵. Não estamos aqui desconsiderando qualquer tentativa de trabalho crítico que por iniciativa dos educadores possam ter sido desenvolvidas nas *Escolas-Referência*. O que gostaríamos de salientar é que essas escolas têm assumido o papel de porta de entrada para modificações projetadas para toda a rede estadual de ensino.

Nesse sentido, o que percebemos, através do projeto *Escolas-Referência*, é que a concepção de qualidade na educação pública que se quer consolidar é a de excelência do serviço prestado pela escola. Desse modo, a qualidade dependeria apenas da capacidade que o diretor tem gerir os recursos materiais e humanos, somada à capacidade que os grupos de

⁹⁴ A avaliação externa discente e docente conta com três mecanismos: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e a Avaliação de Desempenho Individual (AVDI). Os dois primeiros são programas integrantes do SIMAVE. O PAAE é uma prova dada ao início e ao final do ano letivo para avaliar a aprendizagem do aluno e os conhecimentos do professor, já que o professor também deve fazer a prova e enviar o gabarito pra SEE/MG. O PROEB avalia a proficiência em Português e Matemática dos alunos das séries finais dos blocos de ensino, ou seja, alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. No site da SEE/MG pode ser encontrado o Ranking das escolas cujos alunos apresentaram melhor desempenho no PROEB. A AVDI avalia cada professor com base em critérios de produtividade no trabalho, por meio de uma comissão instituída nas escolas.

⁹⁵ Os professores das *Escolas-Referência* começam a ter um relativo aumento da carga horária e um evidente aumento da carga de trabalho. As horas de atividade extra-classe dos professores são apropriadas para atividades dentro da escola, sem contar a sobrecarga de trabalho que o professor adquire pela participação e repasse de cursos, grupos de estudo e elaboração de projetos. Observamos que essa prática já tem sido estendida para todos os professores da rede.

educadores têm de buscar novos recursos, junto à SEE/MG e através de parcerias com entidades privadas. Em síntese, aquilo que a própria SEE/MG chama de *postura empreendedora*, apresentada como grande solução para os problemas de qualidade do sistema educacional mineiro.

Segundo Goulart e Filho (2004), o empreendedorismo constitui-se como uma temática relativamente nova e é utilizado para designar a atuação de pessoas dotadas de habilidades específicas no âmbito dos negócios, tais como criatividade, iniciativa e coragem, estando muito associado à corrida competitiva deflagrada no momento histórico atual, marcado pelas conseqüências políticas e sociais da internacionalização da economia.

No caso escolar, o termo empreendedor está muito ligado às parcerias, às possibilidades de autonomia financeira e aos projetos mirabolantes que devem oferecer à escola, por conta própria, saídas para suas mazelas. Ao mesmo tempo, em que esta postura é apontada como inovadora e eficiente na resolução dos problemas encontrados no sistema educacional, cria-se a noção de que a excelência dos serviços prestados na educação só depende da boa vontade e atitude pessoal. Sendo assim, a visão que é passada é que a culpa de uma escola não ser uma escola excelente é dos próprios educadores. O que justificaria a redefinição da relação estabelecida entre os educadores e o estado de Minas Gerais, com a instituição da Avaliação de Desempenho e a subordinação da carreira à produtividade do servidor, responsabilizando o professorado pelo sucesso ou fracasso escolar.

Se às *Escolas-Referência* caberia encontrar as soluções para a melhoria dos resultados, com a menor relação custo-benefício; à SEE/MG caberia cobrar as metas estipuladas para cada unidade escolar e punir os culpados, leia-se os trabalhadores em educação, no caso de não serem atingidas.

Com isso, percebemos que a concepção de um Estado para Resultados está intimamente relacionada à visão da escola como uma unidade produtiva, da educação como

um serviço/mercadoria e da qualidade como excelência empresarial. Desse modo, assistimos a um aprofundamento da penetração da lógica privada no sistema educacional mineiro e dos princípios da esfera do mercado nas escolas públicas dessa rede de ensino. Se levarmos em conta certo desgaste do discurso da Qualidade Total nas escolas, pela associação direta com o mundo produtivo, o discurso da excelência do ensino, aparentemente mais democrático, vai assumindo o seu papel, controlando o processo através da aferição do produto final.

Nesse quadro, as Escolas-Referência são importantes meios de disseminação do modelo de busca por resultados e de formação do consenso na comunidade escolar. As escolas escolhidas para integrarem a rede de Escolas-Referências ⁹⁶ já eram, de certo modo, referências da desigualdade social presente no estado de Minas Gerais. O que o governo promoveu foi o reconhecimento, legitimação e acirramento das desigualdades de oportunidades educacionais, já presentes dentro da rede estadual de ensino, contrariando seu discurso inicial de superação das desigualdades. A repórter Daniela Arbex (2009), em reportagem especial sobre a situação atual da educação na rede estadual de Minas Gerais⁹⁷, descreve que as *Escolas-Referência* têm se constituído como ilhas de excelência perante a precariedade material das demais escolas da rede estadual.

No entanto, é importante salientar que apesar de terem sido reformadas, ampliadas e equipadas com insumos educacionais e recursos tecnológicos, os professores dessas escolas permanecem tendo que fazer duplas e triplas jornadas de trabalho, pois a única coisa que aumentou para eles foi a cobrança, já que não houve a efetiva valorização profissional e salarial desses educadores⁹⁸.

⁹⁶ No ano de 2007 outras escolas puderam se inscrever para participar da Rede de Escolas Referência do Estado de Minas Gerais. Um dos critérios para a seleção foi o resultado obtido pela escola nas avaliações do SIMAVE. O que demonstra que essas novas escolas já são frutos da perspectiva de empreendedorismo na busca por resultados escolares.

⁹⁷ A reportagem foi realizada a convite do Sindicato Único dos Trabalhadores de Minas Gerais (Sind-UTE), em comemoração aos seus 30 anos de existência.

⁹⁸ Apesar da sobrecarga de trabalho trazida pela participação dos professores no projeto Escolas-Referência, esses profissionais, em geral, não recebem nenhum acréscimo em suas remunerações mensais. (LANDIM, 2006). Soma-se a isso, os aviltantes salários recebidos pelos professores da rede estadual de ensino e a ausência

Na realidade, a busca de rápidos resultados na educação, objetivo inicial do projeto Escolas-Referência, é hoje posta para todas as escolas da rede estadual⁹⁹. Através de acordos estabelecidos junto à SEE/MG, cada escola tem definido um plano de metas anuais, levando em conta indicadores como: proficiência dos alunos no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), taxa de distorção idade-série, taxa de abandono, taxa de conclusão, valor agregado e a participação da comunidade.

Nesse bojo de reformas administrativas e pedagógicas, no que tange mais especificamente ao currículo do Ensino Médio, as *Escolas-Referência* também desempenharam o papel de laboratórios das mudanças. As unidades escolhidas para tornarem-se Escolas de Excelência são escolas que possuem o nível médio de ensino. Em janeiro de 2006, quando a SEE/MG impôs a essas escolas um novo plano curricular, a intencionalidade dessa escolha fica clara. O mesmo plano foi encaminhado, dois anos depois, às demais escolas da rede estadual. É sobre esse novo plano curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais que nos debruçaremos agora.

4.2 - A nova Proposta de Currículo para o Ensino Médio: o Plano do Governo de Minas Gerais para a ampliação da Educação da Classe Trabalhadora.

As *Escolas-Referência* de Minas Gerais receberam no princípio de 2006 um documento que trazia uma nova organização curricular para os cursos de Ensino Médio, a

de previsão no plano de carreira da categoria de melhoria salarial significativa, ver Figueiredo (2006). Para se ter uma idéia, em 2008, um professor da Educação Básica, efetivo a cerca de dez anos no estado, com curso superior e pós-graduação, tinha um vencimento básico de 500 reais para uma jornada de 24 horas semanais, mais uma complementação para chegar ao teto de 850,00 reais de salário bruto. Essa complementação vai desaparecendo e sendo incorporada ao vencimento básico à medida que o professor for ascendendo na carreira, o que significa que não há perspectivas de melhorias salariais para os professores desta rede de ensino, sem aumento real a mais de 10 anos.

⁹⁹ A partir de 2008 os diretores das escolas estaduais tiveram que assinar um documento junto a SEE/MG, denominado “Pacto pela Educação”, comprometendo-se a atingir metas determinada para sua escola, aferidas através resultados no SIMAVE.

resolução SEE n. 753, de 06 de Janeiro de 2006. A nova regulamentação era destinada, inicialmente, apenas às unidades de ensino integrantes do projeto *Escolas-Referência*. As escolas associadas, caso reunissem as condições necessárias, poderiam optar pela sua implementação.

De acordo com a SEE/MG (2006a), a nova organização curricular para o ensino médio tem por objetivo promover uma educação de excelência, entendida como uma educação de resultados. Elevando os padrões de exigência para o desempenho acadêmico dos alunos e assegurando a capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguir nos estudos, tendo em vista o disposto nas diretrizes nacionais - LDB n. 9394/96 e resolução CEB n. 03, de 26 de junho de 1998.

Na verdade a resolução SEE n. 753 faz parte de uma publicação mais extensa, denominada *Novo plano Curricular/ Ensino Médio*, produzido pela SEE/MG¹⁰⁰. (GOVERNO, 2006). O documento, composto por três partes, apresenta o projeto do governo de Minas para o ensino de nível Médio. Na primeira parte é feito um diagnóstico da situação do Ensino Médio em Minas Gerais, levantando alguns desafios que estão colocados para esse nível de ensino. Na segunda parte são explicitados os fundamentos, diretrizes e resultados esperados com a mudança proposta. Por fim, é realizada a caracterização da nova organização curricular.

Antes de entrarmos na análise do documento é importante ressaltar que notamos um evidente caráter político partidário no mesmo, em busca de criar um consenso em torno da eficiência de gestão dos governos do PSDB. Isso porque os gráficos e argumentações apresentadas procuram vangloriar as iniciativas adotadas no período de 1995-1998, correspondente ao governo Eduardo Azeredo (PSDB) e, ao mesmo tempo, apontar uma interrupção das ações e piora da qualidade do ensino no período correspondente ao governo

¹⁰⁰ Embora tenha sido produzido na mesma época da citada Resolução, o documento completo só foi divulgado posteriormente, via internet, sendo que, pelo que pudemos observar, a maior parte dos educadores das escolas nas quais essa proposta vem sendo implementada não o conhecem na íntegra.

subseqüente, indicando a retomada das melhorias somente a partir de 2003, governo Aécio Neves (PSDB). Entre as ações desenvolvidas durante o governo Azeredo voltadas para a elevação da qualidade do Ensino Médio, o documento destaca um projeto de aceleração do fluxo escolar e dois programas de capacitação de professores¹⁰¹.

Organizamos o estudo do referido documento em dois tópicos, abarcando, respectivamente: os objetivos das mudanças e os fundamentos do novo currículo. Para a análise trabalhamos com alguns programas que vem sendo desenvolvidos pelo governo de Minas e que auxiliam na visualização do projeto de formação traçado para os alunos do Ensino Médio.

4.2.1- A Busca da Qualidade no Ensino Médio: uma Educação para Resultados

O documento parte da constatação de que o Ensino Médio está a caminho da Universalização, visto que a matrícula aumentou 111,5 % entre 1996-2005. Entretanto, consideram que não basta continuar ampliando o número de vagas, é preciso atuar na melhoria da qualidade do ensino. Parte-se do pressuposto que o principal problema do sistema educacional mineiro não é a falta de recursos, mas “o seu baixo nível de eficiência, com as indesejáveis conseqüências sobre os alunos e a pressão que exerce sobre as finanças publicas” (GOVERNO, 20006, p.09).

Com base nessa reflexão, os problemas colocados para o Ensino Médio são: a melhoria da eficiência do sistema educacional; melhoria de qualidade do ensino e do desempenho dos alunos e a superação das desigualdades regionais. Em síntese, “(...) pode-se

¹⁰¹ O primeiro, denominado “A caminho da cidadania”, era caracterizado como um projeto de aceleração da aprendizagem escolar, destinado à regularização do fluxo no nível médio de ensino. Os outros dois eram o PROMÉDIO – voltado para a capacitação de professores de todas as matérias - e o PROCIÊNCIAS – destinado aos professores de física, química, biologia e matemática. (GOVERNO, 2006).

dizer que a educação média mineira enfrenta três problemas básicos relacionados à qualidade do ensino, à eficiência do sistema e à equidade”. (ibid, p. 22).

Desse modo, o novo plano curricular proposto para o Ensino Médio tem por objetivos: ampliar o índice de conclusão desse nível de ensino; aumentar a taxa de aprovação; reduzir o abandono e a distorção idade-série; melhorar o desempenho dos alunos e das escolas nos certames educacionais – PROEB e SAEB -; preparar melhor os jovens para o trabalho, para a iniciativa e para o empreendedorismo social; e construir um consenso em torno da escola como bem comum - aqui se advoga uma escola aberta, com “pólo catalisador da participação comunitária”. (idem, p. 29).

A preocupação com a qualidade, pensada numa concepção economicista de elevação dos resultados imediatos, já havia estado no centro das políticas educacionais da década de 1990, naquele momento o foco era o Ensino Fundamental, como abordamos no segundo capítulo desse estudo, agora as atenções da rede estadual são voltadas para o Ensino Médio.

A retórica de que agora é a vez de tratar da qualidade do Ensino Médio deve ser vista com olhos críticos, já que a maior elevação do número de matrículas neste nível de ensino ocorreu nas modalidades precárias de formação. De acordo com Bomfim (2008), em termos proporcionais, o grande aumento de matrículas no Ensino Médio, entre os anos de 1999 e 2006, não foi no ensino regular diurno e noturno, mas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelas redes estaduais.

A ampliação da eficiência do sistema de ensino a partir de ganhos de produtividade escolar, sem a ampliação de recursos, apontada como estratégias para a rápida ampliação dos índices de conclusão do Ensino Médio, mostra a coerência dessa proposta com as orientações do Banco Mundial. Esse banco considera que o grande obstáculo para a universalização da

Educação Secundária¹⁰² no Brasil é a repetência e não o acesso físico, sendo, portanto, um problema de ineficiência dos sistemas. (BANCO MUNDIAL, 2000)

A promoção da qualidade do ensino, pensada como melhor desempenho dos alunos e das escolas nos rankings educacionais, medida a partir dos testes de proficiência aplicados em nível estadual e federal, trazem como implicação para os currículos a definição de conhecimentos, habilidades e competências mínimas que sirvam de base para essas avaliações dos alunos e dos professores. No caso de Minas Gerais os Currículos Básicos Comuns (CBCs) já assumem esse papel, como podemos evidenciar no trecho abaixo.

A importância dos CBC justificam tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistemas de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. (SEEMG/SEMP, 2008a, p.1)

A eleição da problemática da *equidade*¹⁰³ tem estendido para o Ensino Médio a adoção de políticas focalizadas e de alívio à pobreza. Nesse sentido, o Governo (2006) indica, para as localidades mais pobres e com baixos resultados nessa etapa da escolarização, o desenvolvimento de intervenções diferenciadas, a fim de superar as desigualdades regionais.

Ao passar por várias escolas da rede estadual é possível ver um vultoso cartaz que divulga um novo programa do governo estadual: o *Poupança Jovem*, uma espécie de incentivo financeiro que será concedido aos jovens que concluírem o Ensino Médio em tempo hábil. Esse programa foi instituído pelo decreto n. 44. 476/2007 e tem como objetivos

¹⁰² O Banco Mundial considera como Educação Secundária a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

¹⁰³ De acordo com Suárez (1995a), numa estratégia de difusão dos valores neoliberais termos/conceitos que marcaram as lutas sociais por mais e melhor educação são ressignificados ou substituídos por outros. Como é o caso dos conceitos de “(...) *igualdade e igualdade de oportunidades* – no início associadas ao imaginário democrático-liberal e, depois, convertidas em palavras de ordem durante o itinerário das lutas para a democratização das instituições sociais e políticas – são deslocadas paulatinamente pela noção de *equidade*, mais vinculada à idéia de acordo (*concertación*) entre desiguais.” (p. 261 – grifos do autor).

anunciados: aumentar as taxas de conclusão do Ensino Médio e diminuir o índice de criminalidade entre os jovens. (GOVERNO, 2009a)

O programa coordenado pela Secretária de Estado e Desenvolvimento Social (Sedese) foi iniciado em 2007, no município de Ribeirão da Neves, sendo estendido em 2008 para os municípios de Ibitaré, Esmeraldas e Governador Valadares. Este ano o programa chegou a Sabará, Teófilo Otoni, Vale do Mucuri, Montes Claros e Juiz de Fora.

O programa tem implantação prioritária em escolas estaduais localizadas em regiões do estado que reúnem a grave combinação de baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), altos índices de repetência/evasão e alto índice de criminalidade. Trata-se de uma espécie de poupança com valor total de três mil reais, sendo depositado mil reais ao final de cada ano, caso o aluno tenha cumprido todas as exigências. Após concluir o Ensino Médio o aluno receberá o incentivo financeiro relativo aos anos no qual obteve aprovação.

O trecho abaixo, extraído do portal de notícias do governo de Minas Gerais, sintetiza bem o programa e seus objetivos.

O primeiro módulo do Poupança Jovem atenderá os cinco mil jovens matriculados no ensino médio no município de Ribeirão da Neves, município com menor IDH na Região Metropolitana de Belo Horizonte e com altos índices de violência. Até 2009, serão 50 mil estudantes no ensino médio nas regiões selecionadas de acordo com os critérios de IDH, vulnerabilidade social dos jovens, alto índice de evasão escolar e alta criminalidade. Cada um deles terá depositado em conta nominal junto ao Tesouro do Estado R\$ 1 mil a cada etapa em que for aprovado. Ao final, serão R\$ 3 mil. Para manter-se no programa o aluno deverá cumprir uma série de exigências, como frequência regular em sala de aula, bom desempenho escolar, integrar-se a um dos programas comunitários mantidos pelo Estado, participar de oficinas e cursos, e evitar envolvimento com atos criminosos. (GOVERNO, 2008c).

O programa Poupança Jovem consta no PMDI (2007-2023), numa área de resultado denominada *Protagonismo Juvenil*, anunciada com os objetivos de aumentar o percentual de conclusão do Ensino Médio e ampliar as oportunidades de inclusão produtiva desses jovens. O aumento da população de jovens entre a População Economicamente Ativa (PEA) nos próximos dezessete anos integra as justificativas do governo para a introdução do projeto.

Entretanto, o ponto que o governo de Minas Gerais não explicita é que esse modelo que associa empreendedorismo juvenil e prevenção à criminalidade é uma ação de caráter paliativo ao aprofundamento do quadro de desemprego num futuro próximo, sobretudo entre a população jovem, refletindo o caráter excludente e o esgotamento da capacidade civilizatória do sistema capitalista.

De acordo com o PNAD/IBGE (2007), a juventude brasileira representa cerca de 20% da população economicamente ativa (PEA), que é composta por pessoas ocupadas e desocupadas procurando por trabalho, sendo que a maioria desses jovens enfrenta hoje a realidade do desemprego. Como pode ser visto na tabela abaixo, o percentual de jovens que participam do total de desempregados no Brasil é alarmante.

Tabela 1 - Participação da população jovem no desemprego Brasil - 2006 e 2007 (%)

Faixa etária	2006	2007
15 a 29 anos	63,8	61,4
15 a 17 anos	9,6	9,4
18 a 24 anos	38,4	35,6
25 a 29 anos	15,8	16,3

Fonte: PNAD/ IBGE, 2007

O programa Poupança Jovem está de acordo com as propostas de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial (2000), que orienta os governos dos países da periferia capitalista oferecerem incentivos em espécie para minimizar a pobreza e elevar as estatísticas educacionais. Essa defesa tem figurado também nos discursos de intelectuais orgânicos da burguesia, a fim de focalizar os recursos em políticas de prevenção social à criminalidade, a fim de evitar que jovens, sem a perspectiva de arrumar trabalho, tornem-se um problema para

a sociedade. Para tal, os governos deveriam oferecer certos incentivos financeiros à conclusão de um determinado nível de ensino ou alcance de uma meta específica. Nessa direção,

È desejável conceber e implementar mecanismos de apoio e incentivo à permanência e/ou volta à escola de adolescentes e jovens adultos com baixa escolaridade. Por um lado, em um sistema de assistência integrada que utiliza como unidade de atenção às famílias esses jovens devem ser alvo de políticas específicas, devendo ser considerada a concessão a eles, seja de benefício monetário direto, seja de uma modalidade de “poupança-prêmio” pelo alcance de metas em termos de resultados educacionais (conclusão de séries, desempenhos em concursos de avaliação nacionais, por exemplo)”. (ROCHA, apud SCHWARTZMAN, 2006, p. 16)

É exatamente isso que o governo de Minas Gerais tem feito ao oferecer uma *poupança-prêmio* para que os alunos de regiões muito pobres ou com graves problemas sociais concluam o Ensino Médio. Desse modo, o governo pretende elevar as estatísticas desse nível de ensino no estado. Cabe lembrar que muitos dos jovens que abandonam o Ensino Médio o fazem pela necessidade de realizar algum trabalho para ajudar na renda familiar, na maior parte das vezes executam trabalhos precarizados no setor informal, uma realidade degradante colocada para toda a classe trabalhadora no Brasil.

Desse modo, parte-se de uma perspectiva de naturalização da pobreza, tentando resolver o problema no ponto onde ele aparece, sem buscar uma solução essencial para o problema do desemprego e para a falta de perspectiva de futuro da juventude.

A articulação entre o Ensino Médio e políticas de alívio à pobreza revelam a face mais cruel desse projeto, qual seja o reconhecimento de que a formação nesse nível de ensino na rede pública deve preparar não para o emprego, mas sim para a ausência dele, uma formação para o desemprego. Nessa mesma direção, a assimilação do discurso da responsabilidade social, através do conceito de empreendedorismo social, revela o caráter ideológico sobre o qual a presente proposta de currículo está assentada, buscando formar o consenso em torno da impossibilidade de trabalho para todos e lançando sobre os jovens mineiros a tarefa de gerar meios de sobrevivência.

Como já abordamos no capítulo I e III, os problemas que afetam o Ensino Médio são imensos e profundos, pois remontam à própria forma como dividimos o trabalho e organizamos a vida na sociedade capitalista, por isso soluções superficiais não são capazes de alcançar as raízes dos problemas.

4.2.2- Os Fundamentos do Novo Currículo: a Noção de Competência e a Flexibilização da Formação

Na apresentação do novo plano para o Ensino Médio (Governo, 2006, p. 04) o homem é identificado como um “ser de liberdade” que é impelido a todo o momento a operar escolhas, essa necessidade de realizar decisões é agravada frente a uma sociedade em constante inovação, sobretudo no que tange á ausência de segurança quanto às perspectivas profissionais. Nesse escopo essa proposta educacional é anunciada não apenas como uma reforma para o Ensino Médio, mas como uma nova forma de pensar a educação escolar numa perspectiva de continuidade da formação dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, o referido documento indica a necessidade de novos desenhos para o currículo do Ensino Médio, orientados para a formação de competências básicas e para a inclusão de novas tecnologias, buscando ajustá-lo ao novo perfil de alunos que freqüentam hoje o nível médio na rede estadual de ensino. Não mais alunos da elite como foi outrora, mas filhos de trabalhadores e jovens trabalhadores. Para as regiões e grupos de alunos com baixo desempenho no Ensino Médio, ou seja, alunos de regiões mais pobres do estado e ou do turno noturno - turno que abriga mais da metade dos alunos matriculados no Ensino Médio¹⁰⁴ - o documento propõe modelos de ensino mais flexíveis. (GOVERNO, ibid.)

¹⁰⁴ Segundo Minas Gerais (2006), o ensino noturno concentra 56 % das matrículas do Ensino Médio na rede estadual.

Ao justificar as razões da mudança curricular para o Ensino Médio, o documento apresenta a necessidade de implantar as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade. Outra razão exposta é a ampliação das chances de permanência do aluno na escola, através da diversificação e flexibilização dos currículos, a fim de atender às diferentes necessidades, interesses e expectativas. (GOVERNO, 2006)

A defesa de ampliação da escolaridade dos sujeitos, no caso da conclusão do Ensino Médio é sem dúvida um avanço, haja vista que possibilita à classe trabalhadora ter maior acesso às produções culturais, científica e técnicas da humanidade. No entanto, é preciso levar em conta, como ressalta Kuenzer (2005b), que, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o próprio capitalismo passa a aderir o discurso da ampliação da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio - para todos, como requisito para a formação de pessoas capazes de absorver mudanças e adaptar-se a elas. “(...) A escola passa a ser apontada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das novas competências e das novas atitudes requeridas pelos novos processos e formas de organizar e gerir o trabalho”. (p. 66)

Nesse sentido, como colocam Frigotto Ciavatta e Ramos (2005b), a própria defesa da ampliação da escolaridade, se subordinada às noções de competências e empregabilidade, estaria relacionada com a adequação da personalidade dos sujeitos para enfrentar a flexibilidade do trabalho, no seu sentido interno - alterações nos padrões de produção - e no seu sentido externo - precarização das relações de trabalho. “Na verdade, indica, cnicamente, a necessidade de os trabalhadores estarem permanentemente preparados para as fases de emprego e de desemprego; para instituir e gerir seu próprio negócio; ou ainda, para o trabalho temporário e precário. (p. 45)

A diversificação dos currículos do Ensino Médio, apontada no plano em análise, apresenta-se como um aspecto contraditório dessa proposta. Se estivesse significando

diferentes percursos de formação que garantissem aos educandos relacionar a formação básica a suas necessidades concretas, sobretudo no que diz respeito à integração entre formação geral e profissional, poderia representar avanços para a educação da classe trabalhadora.

Kuenzer (2005b) defende um currículo com mediações diferenciadas no Ensino Médio, levando em consideração o trabalho como práxis humana e prática produtiva, a fim de permitir aos jovens estabelecerem relações mais imediatas com o mundo do trabalho, sempre que por sua origem de classe precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e permanência na escola. Na mesma linha, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), trabalham com a idéia de diversificação dos itinerários formativos na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores que não tiveram acesso a escolarização básica em tempo correto, desde que assegurada uma formação básica, integral e de qualidade.

Entretanto, ao analisar as concepções de sociedade e de educação presentes nesta proposta percebemos que essa diversificação dos currículos está mais próxima de uma perspectiva de adaptação dos sujeitos à flexibilização da produção.

A educação, nas últimas décadas, e em vários países, vem passando por grandes transformações para ajustar-se às novas características e exigências de uma sociedade moderna, por muitos identificadas como *sociedade da informação* ou do *conhecimento*. (...) Essas transformações tornaram-se indispensáveis diante das rápidas mudanças na vida social e na ciência, diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica: *revigoram-se as aspirações de que a escola principalmente a média contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.* (GOVERNO, 2006, p.13-14 – grifos do autor)¹⁰⁵

Com base na argumentação de que ingressamos na chamada “sociedade do conhecimento”, a educação passa a ser proclamada como uma tarefa para toda a vida e o discurso das “novas competências” assume centralidade na educação escolar. Portanto, a

¹⁰⁵ O trecho grifado é uma reprodução literal das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

concepção de educação que permeia esse documento segue a esteira do Relatório Delors (2006).

De acordo com Almeida (2007), essa perspectiva de educação é uma proposta pós-moderna de educação, já que seria uma forma de subsumir toda a vida humana ao capital, com maior controle da subjetividade do trabalhador, configurando-se como uma proposta de adequação ao novo regime de acumulação flexível e construção do consenso.

Vale lembrar que a tão propalada proposta de “educação ao longo de toda a vida” é feita para uma sociedade repleta de incerteza quanto ao trabalho e, portanto, quanto à própria existência. Quanto a isso, Sennett (2006) é bastante ilustrativo, ao referir-se às conseqüências trazidas pela nova etapa do capitalismo para o caráter do trabalhador, sintetizadas no lema: “não há longo prazo”. Este autor destaca que a flexibilização dos processos produtivos não implica, propriamente, em maior liberdade e domínio do trabalho, mas resultam numa constante superficialidade das relações humanas e individualização dos projetos de vida, deixando o trabalhador flexível num estado de constante incerteza e vulnerabilidade.

Nesse sentido a flexibilidade do currículo estaria associada à noção de polivalência do trabalhador. De acordo com Kuenzer (2005b) a polivalência está relacionada apenas com a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, ajustando-se ao caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico, sem que ele supere a parcialidade e fragmentação dessas práticas, a ciência permanece com algo estranho para ele.

Desse modo, a concepção de homem que está no cerce dessa proposta, mascarada pela suposta liberdade e possibilidade de operar escolhas¹⁰⁶, é a de um indivíduo que deve buscar

¹⁰⁶ A caracterização do homem como um “ser de liberdades” se faz de maneira abstrata, sem levar em conta as condições materiais de existência dos sujeitos. Como problematizaram Marx e Engels (1989), a liberdade real só é possível por meio de meios reais que permitam ao homem tornar-se livre, configurando-se como um ato histórico. Seguindo essa linha, Losurdo (1996), retoma em Marx a relação entre liberdade e igualdade, destacando que a realização da liberdade concreta não pode ocorrer sem relação com as próprias condições materiais da vida, considerando que sem um nível mínimo de igualdade a liberdade não pode existir concretamente.

sua adaptação a uma sociedade cada vez mais incapaz de assegurar condições de vida digna para todos.

A defesa de um Ensino Médio Geral que forme competências básicas, comuns ao trabalho e à vida, desintegrado da formação técnica, é reforçada pela política adotada pelo governo mineiro para a educação profissional. O Programa de Educação Profissional (PEP), lançado em 2007, é apresentado como uma abrangente política de educação profissional para o estado de Minas Gerais.

O PEP prevê dois tipos de cursos: os de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) e os cursos de Formação Profissional Técnica. Enquanto o primeiro tipo deverá ser ministrado nas escolas estaduais, integrando a parte diversificada do currículo; o segundo deverá ser oferecidos pela “Rede Mineira de Formação Profissional”, formada por instituições públicas conveniadas, instituições privadas credenciadas - filantrópicas, comunitárias, empresárias e do Sistema S - e por algumas escolas da rede estadual de ensino. (SEE/MG - SEMP, 2009).

Desse modo, através do PEP, o governo está comprando certo número de vagas em escolas de formação profissional, sobretudo nas do Sistema S – SENAI e SENAC. Essas vagas em diversos cursos são disponibilizadas para os alunos matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Médio da rede estadual, na modalidade concomitante, e para jovens com até 24 anos que já tenham concluído o nível médio em qualquer rede, modalidade subsequente. Como o número de vagas é inferior à demanda, os alunos interessados devem participam de um processo seletivo, composto por provas de Português e Matemática. A formação técnica na modalidade integrada é realizada nas escolas públicas da rede estadual, porém refere-se apenas ao curso normal em nível médio¹⁰⁷.

¹⁰⁷ De acordo com o Governo (2009b), em 2008 seriam oferecidas um total de 36.000 vagas para a formação técnica, mas somente 6.000 seriam para a modalidade integrada e referente ao curso normal em nível médio, a fim de formar professores para a Educação Infantil, em convênio com os municípios. As 30.000 vagas restantes seriam oferecidas nas escolas profissionalizantes credenciadas a Rede Mineira de Formação Profissional.

Desse modo, o PEP tem se configurado como uma forma de materialização do Decreto 5154/2004, no qual estão previstas três modalidades de formação profissional: integrado ao Ensino Médio, concomitante e subsequente a este nível de ensino, com clara ênfase nas duas últimas formas. Esse programa dá continuidade, em nível estadual, à política de desintegração entre formação geral e técnica imposta durante o governo de Fernando Henrique e ratifica a concepção de Ensino Médio Geral dos organismos internacionais, como a UNESCO (2003), tratadas no terceiro capítulo desse estudo. Além de aprofundar o processo de mercantilização da Educação Profissional, já que a maior parte das vagas oferecidas aos alunos é proveniente de instituições do setor privado, terceirizando uma modalidade da educação pública em Minas.

CAPÍTULO V

A NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-REFERÊNCIA: UM MODELO DE FORMAÇÃO MÍNIMA E FRAGMENTADA

Neste último capítulo analisamos o processo de implementação do novo currículo proposto para o Ensino Médio em Minas Gerais. No primeiro item realizamos uma caracterização desse currículo, a partir dos instrumentos normativos encaminhados pela SEE/MG às *Escolas-Referência*. No segundo item analisamos o processo de construção dessa nova estrutura curricular em uma *Escola-Referência* de Juiz de Fora, com enfoque nas adesões e resistências encontradas nesta unidade de ensino.

A proposta de reformulação do currículo do Ensino Médio chegou às *Escolas-Referência* no princípio de 2006, via Resolução SEE nº. 753 de 06 de Janeiro de 2006, para ser implantada, de forma gradativa, a partir desse mesmo ano. Desde então, o modelo já passou por três versões diferentes, mas nenhuma delas alterou a estrutura da proposta, por isso trabalharemos paralelamente com as três resoluções, ressaltando, quando preciso, os pontos acrescidos ou divergentes. Com a finalidade de deixar a leitura mais fluente utilizamos os seguintes termos para tratar das referidas Resoluções: 1º versão da organização curricular para tratar da Resolução SEE nº 753 de 06 de Janeiro de 2006; 2º versão para tratar da Resolução SEE nº 833 de 24 de Novembro de 2006 e 3º versão para tratar da Resolução SEE nº 1025 de 26 de Dezembro de 2007. Essa última versão estende para todas as unidades de ensino da rede estadual a nova organização curricular.

5.1 – A Nova Estrutura Curricular para o Ensino Médio: Ênfases em Áreas ou Fragmentação do Currículo?

Para melhor compreensão do leitor, descreveremos a nova organização curricular proposta para o Ensino Médio em Minas Gerais em alguns pontos, a saber: abrangência, estrutura curricular, cursos de formação inicial para o trabalho e de aprofundamento de estudos, diferenças entre diurno e noturno e organização das turmas.

a) Abrangência

De acordo com a SEE/MG (2006a), o novo currículo proposto abrange as seguintes “alternativas de Ensino Médio”: Ensino Médio Regular Diurno (opção 1), Ensino Médio Regular Noturno (opção 2), Educação de Jovens e Adultos (opção 3) e os Projetos de Aceleração de Estudos (opção 4). O Ensino médio Regular divide-se em Diurno, destinado para os alunos sem defasagem idade-série, e Noturno, indicado para os alunos com pelo menos um ano de defasagem idade-série e, excepcionalmente, por motivo justificado para os alunos em “idade normal”. A Educação de Jovens e Adultos e o Projeto de Aceleração de Estudos¹⁰⁸ destinam-se a alunos a partir dos 19 anos.

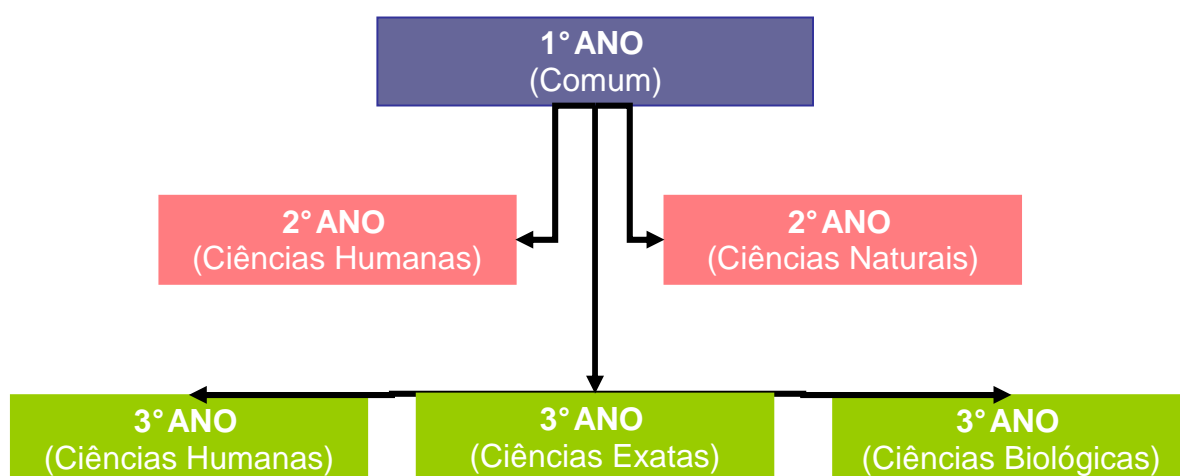
Consideramos que não se trata propriamente de alternativas de ensino, mas de modalidades, pois, na maior parte das vezes, o aluno não tem efetivamente a opção de escolher qual formato irá cursar. Na realidade, esses diferentes modelos de educação são oferecidos para estudantes de origens e trajetórias sociais distintas. Como analisou Nosella (1998), os “pacotes” noturnos e supletivos, utilizados como estratégia para a ampliação da escolarização das massas no Brasil entre as décadas de 1930 e 1990, a luz de uma política populista de conciliação conservadora, foram desenvolvidos, na maior parte das vezes, sem o adequado acompanhamento por parte do Estado, contribuindo para o rebaixamento da qualidade da educação.

b) Estrutura Curricular

¹⁰⁸ Apesar de constar nos documentos analisados que serão desenvolvidos Projetos de Aceleração dos estudos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, por enquanto, o programa em andamento na rede estadual, denominado Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelera Para Vencer” (PAVE), destina-se apenas ao Ensino Fundamental, Resolução SEE n. 1033 de 17 de janeiro de 2008 (SEE/MG, 2008d)

A estrutura curricular caracteriza-se da seguinte forma: 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), definidos pela Resolução SEE nº. 666/2005, acrescidos de uma Língua Estrangeira Moderna; 2º ano, obrigatoriedade de ênfase curricular em áreas de conhecimento: ciências humanas ou ciências da natureza; 3º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento: ciências humanas, ciências exatas ou ciências biológicas. No esquema abaixo é possível visualizar como fica a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento.

Esquema 1



Fonte: GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 42.

A proposta ainda prevê módulos-aula para “outros conteúdos” de livre escolha das escolas, trata-se dos 25% do currículo destinado à parte diversificada, em conformidade com as DCNEM de 1998. Essas aulas podem ser utilizadas para aumentar as aulas das disciplinas do Currículo Básico Comum, para introduzir novos componentes ou oferecer cursos de Formação Inicial para o Trabalho. A 1ª versão da organização curricular permitia que esses novos componentes curriculares pudessem ser oferecidos em opção semestral, mas a 2ª versão

delimita que a opção semestral será permitida somente para os cursos de Formação Inicial para o Trabalho ¹⁰⁹.

De acordo com a estrutura curricular proposta para o 1º ano, todas as disciplinas integrantes dos CBCs devem ser oferecidas, a única variação é quanto ao número de aulas para cada modalidade de ensino. Como podemos notar no quadro abaixo, existe uma diferenciação do número de aulas do Ensino Médio Regular diurno e noturno. Esse último aparece com uma distribuição de aulas semelhante à Educação de Jovens e Adultos, com cinco módulos-aula semanais a menos, em comparação o ensino diurno. Já no 1º ano estão previstos dois módulos-aula para outros conteúdos, de livre escolha das escolas.

Quadro 1 - ESTRUTURA CURRICULAR DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

1º e 2º Semestres			
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	Ensino Médio Regular (Diurno)	Ens. Médio Regular Noturno + EJA	Aceleração de Estudos
	nº Semanal de módulos-aula	nº Semanal de módulos-aula	nº Semanal de módulos-aula
Arte	2	1	1
Biologia	2	2	2
Educação Física	2	1	-
Física	2	2	1
Geografia	2	2	1
História	2	2	1
Língua Estrangeira	2	2	1
Língua Portuguesa	4	3	3
Matemática	3	3	3
Química	2	2	2
Outros (opção semestral)*	2	-	-
TOTAL	25	20	15

Fonte: GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 37.

¹⁰⁹ Acréscimo feito ao Art. 5º da Resolução nº. 833/2006: “(...) § 2º A oferta de novos componentes curriculares, com opção semestral, somente é permitida para cursos de formação inicial para o trabalho”.

Essa proposta de currículo para o Ensino Médio limita para, no máximo, a oito o total de disciplinas oferecidas anualmente, a partir do 2º ano, dentre as quais Língua Portuguesa e Matemática devem constar obrigatoriamente em todas as áreas e em todos os anos. Além dessas duas disciplinas obrigatórias, para cada área existe um núcleo formado por três disciplinas que necessariamente devem estar presentes, sendo que a opção por determinada área de conhecimento pode excluir do currículo disciplinas pertencentes a outras áreas. No caso de disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia ou estão inseridas de forma precária - sugerida apenas na grade do 1º ano -, ou nem constam no currículo. O número de módulos-aula semanais previstos para outros conteúdos, de livre escolha das escolas, aumenta para seis no 2º ano e oito no 3º ano. Esses dados podem ser visualizados nos dois quadros apresentados abaixo, referentes à estrutura curricular sugerida, respectivamente, para o 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 2 - ESTRUTURA CURRICULAR DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

CBC (Ênfase Curricular) Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA		
	Ensino Médio Regular (Diurno)	Ens. Médio Regular Noturno + EJA	Aceleração de estudos
	nº Semanal de módulos-aula	nº Semanal de módulos-aula	nº Semanal de módulos-aula
ÊNFASE: CIÊNCIAS HUMANAS			
Arte			
Biologia			
Ed. Física			
Física			
Geografia	4	3	3
História	4	3	3
L. Estrangeira	4	2	2
L. Portuguesa	4	4	4
Matemática	3	3	3
Química			
Outros (opção semestral)	6	5	-
TOTAL	25	20	15

ÊNFASE: CIÊNCIAS NATURAIS			
Arte			
Biologia	4	3	3
Ed. Física			
Física	4	3	3
Geografia			
História			
L. Estrangeira			
L. Portuguesa	3	3	3
Matemática	4	4	3
Química	4	3	3
Outros (opção semestral)	6	4	-
TOTAL	25	20	15

Fonte: GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 38.

Quadro 3 - ESTRUTURA CURRICULAR DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

CBC AMPLIADO Máximo: 8 disciplinas	ALTERNATIVAS DE OFERTA					
	E M Regular (Diurno)	E M Regular (Noturno)	E M Regular (Diurno)	E M Regular (Noturno)	E M Regular (Diurno)	E M Regular (Noturno)
	nº Semanal de módulos- aula	nº Semanal de módulos- aula	nº Semanal de módulos- aula	nº Semanal de módulos- aula	nº Semanal de módulos- aula	nº Semanal de módulos- aula
	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		
Arte						
Biologia			2	2	4	4
Ed. Física						
Física			4	3	2	2
Geografia	4	3				
História	4	3				
L. Estrangeira	2	2				
L. Portuguesa	4	4	3	3	3	3
Matemática	3	3	4	4	4	3
Química			4	3	4	3
Outros (opção semestral)	8	5	8	5	8	5
TOTAL	25	20	25	20	25	20

Fonte: GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 39.

Podemos observar nos quadros acima que, após um ano de uma base mínima de acesso aos conhecimentos gerais, inicia-se uma distribuição desigual das disciplinas entre as

ênfases curriculares, que se inicia no 2º ano e assume uma divisão mais intensa no 3º ano do Ensino Médio. Desse modo, as ênfases curriculares melhor seriam chamadas de fragmentos curriculares, haja vista que seguindo esse modelo dois terços da formação do educando se daria apenas com base nas disciplinas referente à área escolhida, contrariando inclusive a perspectiva interdisciplinar anunciada na proposta.

Só para se ter uma idéia, um aluno que opte por ciências da natureza e depois por ciências exatas não terá aulas de Geografia e nem de História, durante dois anos do Ensino Médio. Caso a opção seja a área de humanas, o aluno não terá aulas de Biologia, Física ou Química pelo mesmo espaço de tempo. Aliás, como nos lembra Kuenzer (2005b), muitas vezes, as preferências que levam os alunos a gostar mais de ciências exatas ou humanas, expressam as limitações de conhecimentos, determinadas pelas condições materiais de existência.

Outro aspecto que chama a atenção é a concepção extremamente limitada das áreas de conhecimento, como denominar de ênfase em ciências humanas se não constam disciplinas como: Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física e Literatura? O que podemos observar no modelo exposto acima é a fragmentação do currículo previamente existente, sem uma verdadeira formulação de áreas do saber.

c) Formação Inicial para o Trabalho e Aprofundamento dos Estudos

Os cursos denominados de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) são exclusivamente cursos na área de informática, sendo que cada escola deverá oferecer no mínimo dois desses cursos. Para tal são apresentados 12 cursos - cada um com 40 módulos-aula -, sendo dois obrigatórios: informática instrumental e montagem/manutenção de computadores; e 10 cursos de livre escolha das escolas, englobando cursos de produção de programas e cursos de produção de conteúdos. (GOVERNO, 2006)

As escolas deveriam selecionar pelo menos dois desses cursos e escolher pelo menos dois professores para serem qualificados e atuarem como multiplicadores, repassando esses cursos para os alunos. Os professores mesmo frequentando 90% do curso e sendo avaliados positivamente, só seriam certificados após terem ministrado o mesmo para pelo menos duas turmas de alunos do Ensino Médio de sua escola. Para o oferecimento desses cursos aos professores, a SEE/MG contratou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o qual fica responsável pela infra-estrutura, pelos instrutores, equipamentos e elaboração do material didático. (SEE/MG - SEEMP, 2008b)

A terceirização dos cursos para o SENAC deixa clara a perspectiva instrumentalista e meramente técnica, e não tecnológica, dos cursos de informática. A atuação do professor, como multiplicador de fragmentos técnicos aprendidos num curso aligeirado de informática, explicita a perspectiva profissional esperada para ele e para seu aluno, um trabalhador polivalente, que deve estar pronto para se adaptar a novas situações, adquirindo o conhecimento instrumental para enfrentá-las, sem ter acesso ao saber científico que lhe deu origem.

De acordo com a 1ª versão da organização curricular, excepcionalmente, em 2006, os cursos seriam oferecidos para os alunos em horário extra-turno e como atividade opcional, mas para 2007 estava prevista a inclusão desses cursos na matriz curricular do Ensino Médio. No entanto, o que era exceção virou regra, pois na 2ª e na 3ª versão, o caráter opcional e extra-turno desses cursos é ratificado. Embora sejam oferecidos em caráter opcional, esses cursos devem ser registrados no histórico escolar dos alunos. (SEE/MG, 2007)

Além dos cursos de FIT, o novo plano curricular prevê também a realização de programas especiais de aprofundamentos dos estudos para os alunos do 3º ano, com a finalidade de prepará-los para o prosseguimento dos estudos. Em regulamentação posterior encaminhada às Superintendências Regionais de Ensino, Ofício Circular SEM/SB/SEE n.

66/2008, fica claro que o objetivo é preparar alguns alunos para o vestibular, oferecendo cursos de reforço em disciplinas ou áreas de conhecimento, oferecidos extra-turno, aos sábados ou durante as férias escolares. (SEE/MG - SEMP, 2008c)

d) Diferenças entre o Ensino Médio Regular Diurno e Noturno

Nas três versões da organização curricular em tela aparecem diferenças de carga horária semanal, anual e total entre as diferentes modalidades de ensino, como pode ser observado nos quadros abaixo.

Quadro 4 – Alternativas de Oferta e Módulos-aula (Resolução SEE nº 753/2006)

ALTERNATIVAS	1º ANO		2º ANO				3º ANO		Nº total de módulos-aula
	1º e 2º semestres		1º semestre		2º semestre		1º e 2º semestres		
	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MA S	MA A	
1. Ensino Médio regular (diurno)	25	1000	25	500	25	500	25	1000	3000
2. Ensino Médio regular (noturno)*	20	800	20	400	20	400	20	800	2400
3. Educação de Jovens e Adultos (noturno)	20	800	20	400	20	400	-	-	1600
4. Projeto de Aceleração de Aprendizagem	15	600	15	300	-	-	-	-	900

Obs.: MAS = Número semanal de módulos-aula; MAA = Número anual de módulos-aula.

* Nessa alternativa deve ser oferecido mais 480 módulos-aula de atividades complementares.

Fonte: Anexo I da Resolução SEE nº 753/2006 (grifos nossos)

Na 1ª versão, o Ensino Médio Regular Noturno possuía um total de 600 módulos-aula a menos que o Ensino Médio Diurno. Desses, 480 módulos-aula deveriam ser oferecidos com atividades complementares, em outro turno ou aos finais de semana.

Quadro 5 - Alternativas de Oferta e Módulos-aula (Resolução SEE nº 833/2006)

Alternativas	1º ANO		2º ANO				3º	4º ANO		Nº total de M-aulas	
	1º e 2º semestres		1º semestre		2º semestre		1º e 2º semestres		1º semestre		
	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS		MAA
1. EM (diurno)	25	1000	25	500	25	500	25	1000	-	-	3000
2. EM (noturno)*	20	800	20	400	20	400	20	800	20	400	2800
3. EJA (noturno)	20	800	20	400	20	400	-	-	-	-	1600
4. Projeto de Aceleração	15	600	15	300	-	-	-	-	-	-	900

Obs.: MAS = Número semanal de módulos-aula; MAA = Número anual de módulos-aula.

* Nessa alternativa deve ser oferecido mais 480 módulos-aula de atividades complementares.

Fonte: Anexo I da Resolução SEE nº 833/2006 (grifos nossos)

Na 2º versão, o Ensino Médio Regular Noturno deveria ser desenvolvido em três anos e meio, a fim de compensar as aulas não oferecidas ao longo dos três primeiros anos de estudo, mesmo assim ainda havia uma sobra de 160 módulos-aulas anuais, que deveriam ser cumpridos com atividades complementares.

Quadro 6 - Alternativas de Oferta e Módulos-aula (Resolução SEE nº 1025/2007)

ALTERNATIVAS	1º ANO		2º ANO				3º ANO		Nº total de módulos-aula
	1º e 2º semestres		1º semestre		2º semestre		1º e 2º semestres		
	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	
1. Ensino Médio regular (diurno)	25	1000	25	500	25	500	25	1000	3000
2. Ensino Médio regular (noturno)*	25	1000	25	500	25	500	25	100	3000
3. Educação de Jovens e Adultos (noturno)	20	800	20	400	20	400	-	-	1600
4. Projeto de Aceleração de Aprendizagem	15	600	15	300	-	-	-	-	900

Obs.: MAS = Número semanal de módulos-aula; MAA = Número anual de módulos-aula.

A duração do módulo-aula no Ensino Médio Regular Noturno e na EJA será de 40 minutos.

* Nessa alternativa deve ser oferecido mais 600 módulos-aula de atividades complementares.

Fonte: Anexo I da Resolução SEE nº 1025/2007 - (grifos nossos)

Na 3ª versão, o Ensino Médio Regular noturno volta a ser desenvolvido em três anos e aparentemente tem o mesmo número de módulos-aula em comparação com o Ensino Médio diurno, ou seja, 3.000 módulos-aula ao longo dos três anos. Entretanto, como chamamos a atenção no quadro acima, cada aula do noturno é de 40 minutos, enquanto as do diurno são de 50 minutos. Assim, os alunos permanecem tendo que cumprir 200 módulos-aula por ano com atividades complementares, em outro turno e aos finais de semana.

Nas três versões da organização curricular, o desenvolvimento de atividades complementares no extra-turno e aos finais de semana, para o cumprimento da carga horária mínima dos alunos do noturno, não leva em conta a realidade desses alunos, muitos já exercendo algum tipo de trabalho para sobreviver, o que tornaria difícil a efetiva realização dessas atividades e poderia acabar por configurar uma perda de aulas pelos alunos do Ensino Médio Regular Noturno.

Em linhas gerais, pode-se dizer que nenhuma dessas três versões chega a romper com uma evidente depreciação da modalidade de ensino noturno, configurando o Ensino Médio Regular Noturno como um ensino de segunda categoria. No caso da EJA, a manutenção da mesma estrutura de currículo, apenas com a carga horária reduzida, nas três versões da proposta, ratifica a caracterização dessa modalidade de ensino como cursos aligeirados e de baixa qualidade, configurando aquilo que Rummert (2007) denominou como uma “Educação de Classe”¹¹⁰.

e) Organização das Turmas

A organização das turmas por áreas de conhecimento deve seguir alguns critérios. Nas duas primeiras versões ficou definido que para as escolas pequenas - com menos de 40 alunos no 2º ano - apenas uma ênfase curricular deve ser oferecida. As escolas médias - pelos menos

¹¹⁰ “A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidade de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada” (Rummert, 2007, p. 63).

duas turmas - poderão oferecer duas ênfases no 2º ano, mas no 3º ano elas terão que escolher apenas duas, entre as três ênfases possíveis. Já as escolas grandes - pelo menos três turmas - podem oferecer ênfases em todas as áreas previstas. (GOVERNO, 2006).

Na 3ª versão da organização curricular, ao socializar para toda a rede a nova estrutura de Ensino Médio, ficou definido que estariam excluídas as escolas com menos de 200 alunos matriculados nesta etapa de ensino. “(...) As escolas com menos de 200 alunos matriculados no Ensino Médio ou menos de 5 turmas, respeitado o número de alunos por turma, manterão o seu plano curricular até nova orientação da Secretaria de Estado de Educação” (SEE/MG, 2007, Art. 15)

Para a enturmação dos alunos também existem critérios, comuns nas três versões de organização curricular. A opção por determinada área no 2º ano será do aluno se este obtiver aproveitamento igual ou superior a 70% nas avaliações de todas as disciplinas do CBC no 1º ano, caso contrário a escola indicará sua matrícula para área na qual obteve menor desempenho. No 3º ano a opção é livre para todos os alunos.

Esses critérios de formação das turmas revelam que a opção por áreas não é tão democrática assim, pois está subordinada a outros interesses e valores. Nas escolas a organização do Ensino Médio com ênfase em áreas do conhecimento está subordinada ao não aumento dos custos do processo educacional. Para os alunos baseia-se nos resultados finais obtidos pelos mesmos, que definirá quem poderá ou não decidir o que deseja aprender.

Consideramos que essa estrutura de currículo para o nível médio de ensino, com ênfases em áreas do conhecimento, retira, da maior parte dos alunos, a possibilidade de ter acesso, de forma sistematizada, aos saberes das diversas áreas. Desse modo, o adolescente ou jovem é levado a optar precocemente por uma especialização, não tendo acesso a uma formação que lhe permita compreender a realidade em sua totalidade e em suas relações. A situação demonstra-se ainda mais grave, se observarmos que nestas supostas áreas estão

ausentes disciplinas e atividades essenciais para a configuração das mesmas, o que revela uma visão empobrecida e esvaziada do currículo do Ensino Médio.

O que podemos observar nesse modelo proposto para o Ensino Médio de caráter geral é a limitação a um currículo mínimo que deverá ser oferecido a todos os alunos, em um terço do período total de formação - os CBCs. Após isso, mantendo-se as disciplinas consideradas básicas - Português e Matemática - o aluno poderá escolher qual o “pacote de conhecimentos” que ele irá receber, se vai ou não acrescentar um “plus” a sua formação, através de um curso aligeirado de informática e ou um reforço de aulas para o vestibular.

O modelo lembra o sistema de módulos da educação profissional, porém um pouco mais tímido. É mantida a perspectiva de um Ensino Médio Geral, fruto das reformas dos anos de 1990, porém fragmenta-se essa formação, configurando uma espécie de módulos dentro da educação geral.

Esse modelo está em coerência com as recomendações dos organismos internacionais para o Ensino Médio. Como já expomos no terceiro capítulo, a “racionalização dos currículos”, através da redução do número de matérias e a adoção de estruturas modulares e flexíveis, é indicada pelo Banco Mundial (2000) para a expansão do acesso e melhoria da qualidade da segunda etapa da educação secundária no Brasil. Em reforço a essa idéia, Gomes (1998), em publicação da UNESCO, intitulada *Novos Rumos para o Ensino Médio*, indica a diversificação dos próprios currículos da educação geral, que, por estarem voltados para a formação de pessoas treináveis e não treinadas, não deveriam estar integrados à formação profissional, mas conter alguns módulos profissionalizantes e pré-profissionalizantes articulados à educação geral.

O Governo de Minas Gerais (2006) aponta que a realização da reforma do currículo do Ensino Médio depende de um sistema de apoio, composto por um conjunto de programas que já vinham sendo desenvolvidos nas escolas participantes do projeto *Escolas-Referência*.

Aliás, como uma rede de excelência das escolas públicas estaduais, essas unidades de ensino são apontadas como uma espécie de locomotiva que puxará a reforma curricular do Ensino Médio para as demais escolas. Dessa forma, alguns desses mesmos programas – como distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio; capacitação de educadores; certificação de gestores escolares; implantação dos CBCs e oferecimento de cursos de informática - começam a ser estendidos para as demais escolas, a fim de “preparar o terreno” para a reformulação do currículo do Ensino Médio em toda a rede estadual, sob a “nova-velha” denominação de Programa de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio (PROMÉDIO).

Desse modo, a nova organização curricular para o Ensino Médio, construída desde janeiro de 2006 nas unidades de ensino que fazem parte do projeto *Escolas-Referência*, foi encaminhada, a partir do início de 2008, às demais escolas da rede estadual. Esse fato confirma o caráter dessas escolas como porta de entrada para a reformulação da educação Básica no estado, com enfoque no ensino de nível médio.

Uma novidade trazida por esta 3ª versão da organização curricular, com relação às duas anteriores, é que, cumprida a obrigatoriedade do ensino dos CBCs no primeiro ano, a escola tem a possibilidade de apresentar uma proposta curricular diferenciada, a partir do 2º ano, considerando as características e interesses de sua clientela. (SEE/MG, 2007). No entanto, o que podemos observar, pela amostra do município de Juiz de Fora, é que a ausência de espaços de efetiva construção coletiva e a falta de estímulos financeiros impede que seja construída uma organização curricular diferente da apresentada pelo governo. Soma-se a isso, o caráter antidemocrático da SEE/MG, que institui reformulações dessa magnitude através de Resoluções editadas após o final do ano letivo, em períodos de férias dos trabalhadores em educação, e sem discussão prévia com os mesmos, tomando muitos professores de surpresa quando regressavam às escolas para o início das aulas.

Tendo em vista essas constatações, abaixo exporemos os resultados de nossa pesquisa sobre o processo de implementação do novo plano curricular em uma *Escola-Referência* localizadas no município de Juiz de Fora.

5.2 - A Implementação do Novo Currículo para o Ensino Médio em uma Escola-Referência: entre adesões e resistências

De acordo com Rodriguez (1988), o currículo não pode ser compreendido apenas em seus aspectos estáticos, o planejado, mas também em seu aspecto dinâmico, sua ação real. Concordando com isso, estenderemos nossa análise à implementação deste novo plano curricular para o Ensino Médio em uma *escola-referência* de Juiz de Fora.

A verificação do que tem de fato ocorrido torna-se imprescindível se queremos acompanhar o movimento do real, à medida que oferece base para compreender como o proposto tem sido implementado, suas repercussões para o projeto político-pedagógico do Ensino Médio e as resistências construídas no espaço escolar.

No primeiro item explicitamos o processo de delimitação do campo empírico - o quadro de escolas-referência no município de Juiz de Fora e os critérios para a escolha da escola pesquisada. No segundo item partimos para a análise do currículo que realmente vem sendo construídos nesta escola, com base na análise dos planos curriculares e em entrevistas com os sujeitos envolvidos.

5.2.1 - A Delimitação do Campo Empírico

No caso da 18ª Superintendência Regional de Ensino, sediada em Juiz de Fora, o quadro de escolas escolhidas para implementação do projeto *Escolas-Referência* era

inicialmente formado por cinco escolas, sendo quatro escolas localizadas no município de Juiz de Fora e outra em um município vizinho¹¹¹.

No ano de 2004, as escolas convidadas a se inscreverem em Juiz de Fora foram: Escola Estadual Delfim Moreira (Centro), Escola Estadual Antônio Carlos (Mariano Procópio), Escola Estadual Presidente Costa e Silva - também conhecido como Polivalente de Benfica - (Benfica) e Instituto Estadual de Educação - mais conhecido como escola Normal - (Centro).

O que há em comum entre estas quatro unidades de ensino é que todas oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Aliás, o fato de oferecer o Ensino Médio e ter potencial para sua ampliação funcionou como um dos pré-requisitos para que as escolas se inscrevessem e fossem selecionadas como *Escolas-Referência*.

Vale a pena evidenciar que essas escolas já apresentam uma posição de destaque perante as demais escolas estaduais do município de Juiz de Fora. De forma geral, elas possuem instalações maiores e melhores que as outras escolas da cidade, contando com anfiteatros, salas de vídeo e quadras. Outro fator de destaque é a localização dessas escolas: duas na região central da cidade e as outras duas em bairros que possuem certa centralidade na região em que se localizam.

No Instituto Estadual de Educação a implementação do projeto não foi aceita. Isto se deu após ampla discussão política realizada em seu interior, por professores, funcionários e sindicalistas. De acordo com o relato de alguns professores que lecionaram na Escola na ocasião, foi travada uma disputa interna entre defensores e opositores do projeto que acabou por resultar numa série de encontros para discussões e análises do mesmo, incluindo até participação de professores divergentes num programa de TV local a respeito do tema (“Mesa

¹¹¹ Escola Estadual Engenheiro Henrique Dumont, localizada no município de Santos Dumont.

de Debate” - TVE Brasil). O desfecho de tal embate foi a rejeição do projeto pela maioria dos integrantes do corpo escolar.

Mediante a este fato, três escolas, dentre as quatro escolhidas no município de Juiz de Fora, aceitaram o convite para tornarem-se *Escolas-Referência*. Entretanto, no início de 2007, por solicitação da maioria dos docentes da Escola Estadual Presidente Costa e Silva ela foi afastada do projeto. Os professores alegavam sobrecarga de trabalho e discordância com a proposta de currículo encaminhada para o Ensino Médio¹¹². Desse modo, somente duas escolas permaneceram no projeto, desde o ano de 2004, e vêm implantando a nova organização curricular do Ensino Médio, desde o ano de 2006, sendo elas: Escola Estadual Delfim Moreira e Escola Estadual Antônio Carlos.

A idéia inicial era trabalhar com essas duas escolas. Entretanto, após diversas tentativas, a direção da Escola Estadual Delfim Moreira não permitiu a realização da pesquisa nessa instituição¹¹³. Portanto, contamos como campo empírico de nossa pesquisa apenas com a Escola Estadual Antônio Carlos.

A escola - Antônio Carlos - está localizada num bairro relativamente próximo ao centro e atende à comunidade do bairro e ao redor. O prédio, apesar de modesto, apresenta condições superiores às demais escolas da rede estadual, contando com biblioteca, pátio, quadra descoberta, salão, auditório e laboratório de informática.

Acreditamos que a análise dos dados obtidos nessa escola contribui para a compreensão do projeto educacional traçado para os educandos do nível médio da rede estadual de Minas Gerais.

¹¹² Em 2008 essa escola retorna ao projeto Escolas-Referência, mas devido ao tempo de interrupção não iniciou a construção do novo currículo para o Ensino Médio em 2006.

¹¹³ Mesmo depois de diversas conversas com a Direção e Vice-Direção da referida escola, inclusive com apresentação de carta de encaminhamento elaborada pela professora orientadora desta pesquisa Dr. Maria Ciavatta Franco, não nos foi permitido o acesso aos planos curriculares desta instituição.

5.2.2 – O currículo da Escola: entre o Prescrito e o Real

A análise da implementação do novo currículo proposto para o Ensino Médio foi feita com base nos planos curriculares da escola e de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas com quatro educadores, um ocupante de cargo de direção e três professores, um de cada área do conhecimento – ciências humanas, ciências exatas e ciências biológicas. Quanto aos planos curriculares¹¹⁴, foi analisado o plano imediatamente anterior à mudança – ano de 2005 – e os quatro planos subsequentes à nova proposta de currículo – ano de 2006 a 2009.

Com a finalidade de manter oculta a identidade dos sujeitos participante da pesquisa utilizamos números e letras para representá-los, sendo que as concordâncias de gênero serão feitas no masculino, referente ao substantivo professor. Como não estamos escondendo o nome da escola pesquisada, nos referiremos a esta instituição com as iniciais de Escola Estadual Antônio Carlos (E. E. A. C).

O roteiro de entrevista, em anexo, foi estruturado em seis pontos principais, para trabalhar cada um desses pontos foram sistematizadas algumas questões, a fim de perscrutar as mudanças que tem afetado o currículo do Ensino Médio na escola pesquisada. Seguiremos os mesmos pontos para a exposição das análises das entrevistas, os pontos são: o currículo, as disciplinas, a organização escolar, a formação para o trabalho, os docentes e a política educacional. Entraremos com a exposição e análise dos planos curriculares da escola no início do ponto referente ao currículo e aproveitaremos seus dados na análise dos demais pontos.

¹¹⁴ Cabe esclarecer que o plano curricular da escola é na verdade uma grade de disciplinas, organizadas pelas três áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e parte Diversificada, contendo o número de aulas semanais e carga horária anual.

a) Currículo

Na escola pesquisada, até o ano de 2005 existia um plano curricular único para o Ensino Médio, tanto para o turno diurno, quanto para o turno noturno, sendo que ambos os turnos tinham 25 aulas semanais de 50 minutos e as variações quanto às disciplinas e números de aulas eram apenas de um ano para o outro. Como pode ser observado no Plano Curricular reproduzido abaixo.

Quadro 7 - Plano Curricular 2005 – Ensino Médio – Manhã/Noite

Componentes curriculares				1 série		2 série		3 série		TOTAL	
				AS	AA	AS	AA	AS	AA	AS	AA
Base Nacional Comum	<i>Área de Conhecimento</i>	Linguagem, códigos de suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	5	200	4	169	13	520
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	6	240
			Artes	1	40	-	-	-	-	1	40
		Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160	5	200	4	160	13	520
			Física	3	120	2	80	3	120	8	320
			Biologia	2	80	3	120	3	120	8	320
			Química	3	120	3	80	3	120	8	320
		Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	80	2	80	2	80	6	240
			História	2	80	2	80	2	80	6	240
		Parte Diversificada			LEM (Inglês)	1	40	1	40	1	40
			Inglês Técnico	1	40	1	40	1	40	3	120
			Total	25	1000	25	1000	25	1000	75	3000

Observação: Módulo/aula de 50 min Turno: 4h 20 min

Fonte: Plano Curricular 2005 da E. E. A. C.

Já no primeiro ano de implantação da nova estrutura curricular, a Escola pesquisada apresenta dois planos curriculares para o 1º ano do Ensino Médio: uma para o diurno e outra para o noturno. O plano curricular do noturno passava a ter 20 aulas semanais, cinco a menos que o turno diurno, sendo previstas 160 horas anuais para atividades complementares de carga horária, como pode ser visto no quadro abaixo. Todas as alterações realizadas no ano de 2006

seguiram as orientações da Resolução SEE/MG n. 753/2006. Como a implantação deveria ser gradativa, as demais séries não sofreram alterações em 2006, permanecendo a mesma organização apresentada no plano de 2005.

Quadro 8 - Plano Curricular 2006 – 1º ano do Ensino Médio

Componentes curriculares				MANHÃ		NOITE	
				AS	AA	AS	AA
Base Nacional Comum	<i>Área de Conhecimento</i>	Linguagem, códigos de suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	3	120
			Educação Física	2	80	1	40
			Artes	2	80	1	40
			Inglês	2	80	2	80
	Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias	Matemática	3	120	3	120	
		Física	3	120	2	80	
		Biologia	2	80	2	80	
		Química	3	120	2	80	
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	80	2	80	
		História	2	80	2	80	
			Total	25	1000	20	800

Obs.: Manhã - Módulo/aula de 50 min Turno: 4h 20. Noite - Módulo/aula de 50 min. Turno: 3h30
No noturno - Educação Física extra-turno, atividades complementares 160 h

Fonte: Planos Curriculares 2006 da E. E. A. C. – manhã e noite

Em 2007, com a extensão da nova estrutura curricular para o 2º do Ensino Médio, a Escola pesquisada passa a ter quatro planos curriculares diversos:

- Ensino Médio Diurno - Ciências Humanas e Ciências da Natureza
- Ensino Médio Noturno - Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

De modo geral, as diferenças entre as áreas de conhecimento restringem-se ao número de aulas das disciplinas. Por exemplo, um aluno do Ensino Médio Noturno com ênfase em ciências humanas tinha apenas uma aula semanal de Química, enquanto um aluno do diurno com ênfase em ciências da natureza tinha quatro aulas da mesma disciplina. Em alguns casos

há mesmo a ausência de determinada disciplina, enquanto um aluno do diurno com ênfase em ciências humanas tinha quatro aulas de Inglês, um aluno de ênfase em ciências da natureza do noturno não tinha nenhuma. No quadro abaixo, é possível observar que no ano de 2007, os planos curriculares para o 2º ano do Ensino Médio não apresentam nenhuma aula das disciplinas: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, nem mesmo na área de humanas, bem na linha do que foi proposto¹¹⁵. Outro ponto que chama a atenção é que o Ensino Médio Noturno, para os alunos que ingressaram em 2007, passaria a ser feito em três anos e meio, a fim de compensar as aulas não recebidas ao longo dos três primeiros anos de estudo, já que essa alternativa permanece com 20 aulas semanais.

Quadro 9 - Plano Curricular 2007 – 2º ano do Ensino Médio

Componentes curriculares				MANHÃ		NOITE		
				Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	
Base Nacional Comum Até 8 disciplinas	<i>Área de Conhecimento</i>	Linguagem, códigos de suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	3	4	
			Educação Física	-	-	-	-	
			Artes	-	-	-	-	
			Inglês	1	4	-	2	
		Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias	Matemática	4	3	4	3	
			Física	4	2	3	2	
			Biologia	4	2	3	2	
			Química	4	2	3	1	
		Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	4	2	3	
			História	2	4	2	3	
				A S	25	25	20	20

Obs.: Manhã - Módulo/aula de 50 min; Turno: 4h 20 min. Noite – Módulo/aula de 50 min; Turno: 3h 30 min
No noturno - Educação Física extra-turno, atividades complementares 160 h, EM de 3,5 anos.

Fonte: Planos Curriculares 2007 da Escola E. A. C. – diurno e noturno, nas duas ênfases.

¹¹⁵ No ano de 2007 a regulamentação vigente para a organização dos currículos do Ensino Médio das Escolas- Referência é a Resolução SEE/MG n. 833 de novembro de 2006.

Em 2008, ano no qual a estrutura curricular com ênfases em áreas do conhecimento alcança os três anos do Ensino Médio nas *Escolas-Referência*, a Escola estudada passa a apresentar para esse nível de ensino um total de quatro planos curriculares no 2º ano, semelhante ao que já aparecia em 2007, e seis planos diferentes no 3º ano:

- Ensino Médio Diurno: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde
- Ensino Médio Noturno: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde

Ainda nos planos curriculares de 2008, o Ensino Médio noturno sofre outra modificação, com base em uma nova orientação¹¹⁶, voltando a ser concluído em três anos e tendo o mesmo número de aulas semanais que o diurno, ou seja, 25 aulas. Entretanto cada aula do noturno tem somente 40 minutos, enquanto as aulas do diurno têm 50 minutos, com isso o aluno do noturno volta a ter que cumprir 200 horas-aula com atividades complementares, em cada série do Ensino Médio. Outra modificação presente no plano curricular de 2008 é a inclusão de Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias ao longo do Ensino Médio, seguindo normatização federal assimilada pela regulamentação da SEE/MG¹¹⁷.

No quadro abaixo, elaborado com base na análise dos seis planos curriculares construídos para o 3º ano do Ensino Médio, é possível observar os pontos levantados acima.

¹¹⁶ A Resolução SEE/MG n. 1025, de 26 de dezembro de 2007, passa regulamentar a organização curricular do Ensino Médio.

¹¹⁷ A Resolução CNE/CEB nº 4 de 16 de agosto de 2006, altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, tornando obrigatório o ensino de sociologia e filosofia em escolas que adotem organização curricular estruturadas por disciplinas. Na rede estadual essa determinação foi assimilada via Resolução SEE/MG n. 1025, sendo instituída a obrigatoriedade da inclusão de duas aulas semanais por componente curricular, sendo somente um por ano.

Quadro 10 - Plano Curricular 2008 – 3º ano do Ensino Médio

Obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia. Componentes Curriculares	➤ ALTERNATIVAS DE OFERTA					
	Ensino Médio regular (Diurno)	Ensino Médio regular (Noturno)	Ensino Médio regular (Diurno)	Ensino Médio regular (Noturno)	Ensino Médio regular (Diurno)	Ensino Médio regular (Noturno)
	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais
	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS SAÚDE	
Língua Portuguesa	4	4	3	3	3	3
Ed. Física	-	-	-	-	-	-
Artes	-	-	-	-	-	-
Matemática	3	3	4	4	4	4
Física	2	2	4	4	2	2
Biologia	2	2	2	2	4	4
Química	2	2	4	4	4	4
Geografia	4	4	2	2	3	3
História	4	4	4	4	3	3
Inglês	2	2	-	-	-	-
Filosofia	1	1	1	1	1	1
Sociologia	1	1	1	1	1	1
TOTAL	25	25	25	25	25	25

Obs.: Ensino diurno o turno tem duração de 4h30min – módulo/aula de 50min.

Ensino noturno: módulo/aula de 40 minutos; turno tem duração de 3h30min

Fonte: Planos Curriculares 2008 da Escola E.A.C. – diurno e noturno, nas três ênfases.

Em 2009, os planos curriculares da escola pesquisada mantêm a mesma estrutura dos planos de 2008, com algumas pequenas alterações, muito ligadas à adaptação da grade curricular ao cumprimento da obrigatoriedade da inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo. Antes o limite máximo eram oito componentes curriculares, com a inclusão dessas duas matérias o limite máximo passou para dez componentes no 2º ano e nove no 3º ano, incluindo nesse total essas disciplinas.

O quadro abaixo, referente às opções curriculares oferecidas em 2009 aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, é emblemático no sentido de captar as dimensões e efeitos da mudança.

As seis possibilidades oferecidas no 3º ano do Ensino Médio configuram-se mais como estilhaços de currículo do que como ênfase em área do conhecimento.

Quadro 11 - Plano Curricular 2009 – 3º ano do Ensino Médio

Máximo de 9 disciplinas. Obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia. Componentes Curriculares	➤ ALTERNATIVAS DE OFERTA					
	Ensino Médio regular (Diurno)	Ensino Médio regular (Noturno)	Ensino Médio regular (Diurno)	Ensino Médio regular (Noturno)	Ensino Médio regular (Diurno)	Ensino Médio regular (Noturno)
	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Semanais
	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS SAÚDE	
Língua Portuguesa	4	4	3	3	4	4
Ed. Física	1	1	1	1	1	1
Artes	-	-	-	-	-	-
Matemática	3	3	4	4	3	3
Física	2	2	3	3	2	2
Biologia	-	-	3	3	3	3
Química	2	2	2	2	3	3
Geografia	3	3	4	4	3	3
História	4	4	3	3	4	4
Inglês	4	4	-	-	-	-
Filosofia	2	2	2	2	2	2
Sociologia	-	-	-	-	-	-
TOTAL	25	25	25	25	25	25

Obs.: Ensino diurno o turno tem duração de 4h30min – módulo/aula de 50min.

Ensino noturno: módulo/aula de 40 minutos; turno tem duração de 3h30min

Fonte: Planos Curriculares 2009 da Escola E.A.C. – noturno e diurno, nas três ênfases.

A comparação entre os planos curriculares construídos na escola pesquisada e o modelo que era proposto (quadro n. 2 e n. 3, p. 120-121) permite concluir que os módulos-aula para “outras opções” têm sido preenchidos com as próprias disciplinas integrantes dos CBCs.

As entrevistas com os educadores revelam que a percepção dos mesmos acerca dos significados e aspectos valorizados ou desvalorizados pela nova estrutura curricular para o Ensino Médio não são propriamente coincidentes. Como podemos observar logo abaixo, esta ausência de consenso em torno dos objetivos e funções do novo currículo demonstram a ausência de uma discussão ampla acerca dos sentidos e significados dessa nova estrutura curricular antes de sua implantação.

Os professores P1 e P4 acreditam que esse novo currículo, com ênfases em determinadas áreas, tem valorizado aquilo que o aluno gosta mais de estudar, oferecendo uma base mais sólida na área na qual o aluno pretende futuramente trabalhar. Como pode ser evidenciado na fala de P4, ao ser questionado sobre o significado desta estrutura curricular com ênfase em área do conhecimento:

(...) eu acho que é mesmo no sentido de estimular o aluno a fazer o que ele gosta. Procurar melhorar mais ainda naquilo que ele gosta. O conteúdo que ele, como é que fala, não consegue acompanhar bem é dado uma coisa mais light, mais tranquila, um básico mesmo e no que ele gosta faz um aprofundamento.

Entretanto P3 acredita que a ênfase é na verdade na área que o aluno tem dificuldade, ou seja, ela permite ao aluno ter um número maior de aulas das disciplinas que ele tem mais dificuldade e menos na área que ele tem facilidade. “Então, amplia a chance de estar passando a matéria mais devagar, dando exercícios, aprendendo praticamente um a um.”

Já P2 faz uma nova síntese, para ele existe uma divergência entre o conceito real que se pretendia com as ênfases em áreas do conhecimento e o que está acontecendo nas escolas. Segundo esse professor, a intenção seria que o aluno, sem ter que se preocupar com o que não é de seu interesse, realize um aprofundamento na área na qual deseja seguir, ou seja, quando ele chegar no curso superior já tenha uma boa formação daquela área. No entanto, segundo P2, muito por imaturidade dos alunos, o que mais tem acontecido é que o aluno escolhe mais em função de não cursar uma determinada disciplina do que para realmente se especializar em

uma área. Outra coisa que tem acontecido é que os alunos que querem prestar vestibular têm escolhido uma determinada área para prepararem-se melhor para o exame:

Então, a ênfase tá muito mais numa preparatória para vestibular do que um preparatório para curso superior. Eu não concordo que precisava existir, mas ela tá exercendo a função de preparatório para entrar no vestibular. Então as turmas de exatas tão cheias porque é difícil e com mais aulas é melhor para poder aprender.

No que diz respeito às diferenças marcantes em relação ao currículo anterior, os educadores, em geral, destacam a ênfase nas áreas de conhecimento que não existiam no modelo de currículo vigente até 2005. De acordo com P2 não há grandes mudanças no currículo só uma nova forma de distribuir as disciplinas e seus conteúdos, por meio da nova estrutura curricular para o Ensino Médio e através do estabelecimento dos CBCs – Conteúdos Básicos Comuns. Esse professor explica que a idéia anunciada dessa organização do conhecimento era trabalhar com o ensino espiralado:

(...) eles querem que você pegue no primeiro ano e dê praticamente todo o conteúdo que ele deveria ver nos três anos. No segundo ano você sobe esse espiral e dá todo o conteúdo de novo, com certos aprofundamentos, e chega no terceiro ano você faz a mesma coisa, pela terceira vez, aprofundando alguns outros pontos. Então, no final das contas você vê todo o conteúdo três vezes, só que em níveis diferentes.

No entanto o professor P2 faz questão de afirmar que essa proposta de construção do conhecimento em espiral, como anunciada nos cursos oferecidos pela SEE/MG, nunca foi implementada em nenhuma escola da rede estadual de ensino. “O Currículo Básico Comum do estado do jeito que ele foi proposto ele ainda não foi aplicado em nenhuma escola, nem mesmo nas Escolas-Referência”. O grande problema apontado por esse professor é a questão do tempo, apesar de nas duas avaliações do CBC, um teste diagnóstico no começo do ano e outro comparativo no final do primeiro ano – através do PAAE – ser cobrado o CBC inteiro, o número de aulas é muito pequeno para trabalhar todo o CBC.

O professor P4 enfatiza que a grande diferença trazida pelas ênfases é a quantidade de aulas, antes era tudo igual não tinha essa divisão, agora dependendo da ênfase o aluno tem mais ou menos aulas de determinada matéria.

Na fala dos professores entrevistados fica claro que a orientação para trabalhar com um mínimo dos conhecimentos, no primeiro ano, numa perspectiva de superficialidade dos conteúdos, não foi totalmente assimilada pelos mesmos, visto que eles questionam a cobrança de todo o CBC já no primeiro ano.

A perspectiva de ensino espiralado, citada acima pelo professor P2, apresenta-se incoerente com a própria estrutura curricular proposta e implementada. Isso porque, apesar do currículo ter ênfases em áreas do conhecimento, ele permanece com a divisão por disciplinas. Com isso, se a área escolhida pela escola/aluno não englobar uma determinada disciplina, não será oferecida a possibilidade do educando ascender no espiral, ou seja, de ampliar a sua referência sobre aquele saber, bem como sua concepção sobre a realidade¹¹⁸.

b) As disciplinas

De acordo com todos os professores entrevistados as únicas inclusões de disciplinas no currículo do Ensino Médio foram Filosofia e Sociologia, a partir do ano de 2008, por determinação federal. O que significa que os módulos-aula destinados à livre escolha das escolas foram mesmo sendo preenchidos com disciplinas que já pertenciam à grade curricular da escola, antes da reformulação empreendida no Ensino Médio.

Segundo o professor P1 o que ocorreu foi um jogo entre números de horas-aula entre as disciplinas já presente no currículo. O professor P2 explica como se deu essa operação: “(...) como Português e Matemática são fixas, Sociologia e Filosofia devem constar em algum momento no currículo e cada área tem mais três disciplinas obrigatórias; o saldo restante nós

¹¹⁸ Como elaborou SAVIANI N. (2006), o ensino espiralado exige que o conhecimento seja tratado de forma integrada, horizontal e verticalmente, o que depende de uma compreensão dialética entre o conteúdo e método no processo pedagógico, ou seja, entre o conjunto de saberes dos quais os educandos devem se apropriar e a necessária trajetória a ser percorrida para garantir isso.

vamos ajustando com as demais disciplinas presentes na grade da escola”. Em sua fala P2 expressa sua preocupação com as implicações dessa (des) organização do currículo do Ensino Médio:

Esse ano a humanas não tem Biologia, eu não tenho espaço pra colocar Biologia, porque eu sou obrigado naquele número de disciplinas, são no máximo nove. Não ficou bom porque, deixa eu entrar no mérito, esse meninos ainda fazem vestibular, o vestibular cobra tudo, inclusive Biologia. O pessoal de humanas tá saindo prejudicado por causa da divisão por áreas aqui. A universidade não está considerando que está se dividindo por áreas aqui na escola, certo?

O professor P3 revela que a organização das disciplinas por área de conhecimento trouxe implicações para os alunos e para os professores. Segundo P3, os professores ficam com números diferentes de aulas entre as turmas, o que tem causado amplas discussões na escola para poder chegar a um número equilibrado de aulas e não perder aula e nem deixar os alunos prejudicados, por vezes alguns professores perdem aulas.

Nas falas reproduzidas acima fica claro que houve resistências em assimilar a organização curricular da forma como ela foi proposta, por entenderem que a supressão de disciplinas acarretaria prejuízo para os professores e para os alunos.

Outro ponto referente às disciplinas muito destacado pelos professores foi a presença da tecnologia no processo educacional, porém todos consideram que a tecnologia aparece apenas como recurso didático, ou seja, o uso por parte dos professores e alunos de DVD, projetor multimídia, computadores e Internet para facilitar e dinamizar o ensino.

P3 ressalta que o único laboratório da escola é o de Informática e que ele ainda é pequeno para levar todos os alunos, em média 40 por turma. P2 enfatiza que o uso da informática nas aulas é muito fraco, sobretudo porque os computadores estão com programas que os professores não dominam.

c) Organização Escolar

Quanto às mudanças trazidas pelo novo currículo para a organização escolar, os professores consideraram que não houve grandes mudanças. De acordo com os professores entrevistados, o novo currículo não chegou a afetar significativamente o espaço e o tempo escolar. Entretanto, ao serem questionados sobre as diferenças de tempo e espaço entre os alunos do noturno e do diurno, a maior parte dos professores destacou a redução do tempo escolar dos alunos que estudam a noite.

O professor P2 destaca que nesse processo de reforma do currículo, o ensino de nível médio noturno passou por diversas mudanças e alega que a última proposta foi uma sugestão construída nessa escola.

É, praticamente, foi uma coisa brigada por nós aqui de Juiz de Fora, da nossa escola, porque o noturno passou por diversas mudanças e uma delas foi a nossa escola que discutiu e levou a proposta para Belo Horizonte. O noturno tinha 4 aulas de 50 minutos, aí nós fizemos um levantamento que 5 tempos de 40 minutos é melhor e tão compatível quanto 4 tempos de 50 minutos, depois essa proposta virou uma nova resolução que regimentou o estado inteiro.

O depoimento acima revela que houve resistências nas escolas durante a implementação do novo currículo, mas demonstra também que só foram assimiladas as propostas que não afetavam a essência do que estava sendo implementado. Já que a nova mudança mantém uma diferenciação de carga horária entre noturno e diurno, só que agora de forma mais velada.

Com relação ao cumprimento dos módulos-aula complementares no noturno, totalizando 160 horas ao ano, os professores revelaram que essa carga horária é cumprida, em sua maior parte, por meio de estudos dirigidos e, por vezes, com o envolvimento dos alunos em projetos.

d) Formação para o Trabalho

Os cursos de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) foram iniciados em 2006, naquele ano caracterizaram-se como atividades, porém o objetivo anunciado era integrá-los ao currículo. Entretanto, o que podemos comprovar através da análise dos planos curriculares e das entrevistas com os educadores é que esses cursos continuam sendo desenvolvidos na escola como atividades extra-curriculares, extra-turno e a um número restrito de alunos, limitando-se ao oferecimento de cursos na área de informática.

De acordo com todos os professores, os cursos que vem sendo desenvolvidos em sua escola são de dois tipos, os cursos de programação - Linux, Webdesign e Editoração eletrônica - e o de montagem e manutenção de computadores, ministrados pelos próprios professores no laboratório de informática da escola¹¹⁹.

Segundo os professores, esses cursos de informática são configurados como atividades, fora da grade curricular, é apenas um “plus” na formação, por isso não são oferecidos a todos os alunos, apenas aos interessados e que tenham disponibilidade de horário. Todos os professores entrevistados consideram que esses são cursos de iniciação, oferecendo apenas uma noção, não são capazes de formar o profissional. “Não é curso para preparar o aluno para o mercado de trabalho” (P2).

O que podemos depreender nas falas dos entrevistados é que a organização temporal desses cursos, no contra-turno, exclui a participação dos alunos trabalhadores, que, devido ao cumprimento de suas jornadas de trabalho, não poderão frequentar os mesmos. Sem contar os alunos que residem em bairros mais distantes da escola, para os quais a realização destes cursos poderia gerar um gasto adicional de deslocamento, com os quais muitos alunos não podem arcar.

¹¹⁹ O laboratório de informática da escola pesquisada foi implantado recentemente e contém 20 máquinas: 10 provenientes do PROINFO (programa do governo federal) e 10 provenientes do programa Escolas em Rede (programa do governo estadual). Essas informações foram passadas pelos professores D1 e P2.

De acordo com relato dos entrevistados, para oferecerem esses cursos de informática aos alunos, os professores devem realizar um rápido treinamento nas unidades do SENAC. Os cursos são compartimentados por programas e tarefas, desse modo cada professor que faz um curso tem acesso a um fragmento daquele conhecimento. Após terem sido qualificados, os professores assumem a tarefa de repassar o que aprenderam para os alunos, em curso com a mesma carga horária. Será que nesses moldes esses cursos podem realmente ser chamados de curso de Formação Inicial para o Trabalho? Outra questão é a concepção do professor como multiplicador de fragmentos de conhecimentos tecnológicos, contribuindo para a desqualificação do professor que assume o papel de tarefeiro e para a deturpação da concepção de educação tecnológica. Assim, o fetiche da tecnologia chega às salas de aula e assume o processo de ensino-aprendizagem.

e) Os Docentes

De acordo com os entrevistados, apenas os professores das *Escolas-Referência* participaram da elaboração do novo currículo para o Ensino Médio. O professor P4 descreve como foi essa participação dos professores na elaboração do currículo, “(...) nós participamos, a SEE/MG enviava questões, questionários e leituras; os professores liam os questionários, mandavam as respostas para Belo Horizonte; nós fizemos um estudo de vários conteúdos e mandamos para Belo Horizonte e aí eles lá montaram o CBC”.

O professor P2 explica que em 2004 os educadores das *Escolas-Referência* fizeram propostas e enviaram à Belo Horizonte, lá essas propostas foram centralizadas e formaram um bloco comum. “Nesse ponto teve um problema porque o CBC ficou muito genérico e perdeu as características regionais”. O professor P3 considera que o CBC foi elaborado por professores da UFMG, sendo que a participação dos professores foi mínima.

A participação dos docentes no processo de reforma do currículo do Ensino Médio em Minas Gerais demonstrou-se uma tanto limitada e restrita. No que tange á elaboração dos CBCs, somente os professores das *Escolas-Referência* participaram durante o ano de 2004 do processo de leitura e discussão das propostas preliminares, previamente elaboradas por especialistas, que já em 2005 deram origem aos CBCs, disseminados para todas as escolas da rede estadual com aplicação obrigatória. Após a publicação dos CBCs, a modalidade de participação desses professores revelou-se ainda mais limitada, pois esteve restrita a sugestão de acréscimo ou retirada de tópicos de conteúdo, através do preenchimento de uma ficha de avaliação dos mesmos.

No que tange à estrutura curricular proposta para o Ensino Médio por áreas do conhecimento, a participação foi praticamente inexistente, pois em nenhuma das falas há registros que demonstrem a efetiva participação dos professores na montagem da estrutura com ênfase em áreas do conhecimento. Muito pelo contrário, a primeira versão dessa nova organização curricular foi baixada por meio de uma Resolução em janeiro de 2006, período de férias escolares, impondo, sorrateiramente, a todas as *Escolas-Referência* à modificação de suas estruturas curriculares.

No que tange à qualificação docente, também permaneceu restrita aos professores das *Escolas-Referência* e muito na perspectiva de adequação aos CBCs. Segundo os entrevistados, a SEE/MG ofereceu cursos de formação para os professores das disciplinas que compõem o CBC. De acordo com o professor P4 os cursos foram ministrados em Belo Horizonte e tiveram duração de duas semanas por ano, sendo capacitados um professor por disciplina em cada escola. O professor P1 revela que os cursos começaram pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, depois foram estendidos aos professores de outras disciplinas, como Educação Física, Química, Física e Biologia. Segundo o professor P2 a participação no curso foi opcional para o professor, pois nem todos os professores tinham

disponibilidade para ficar uma semana direto em Belo Horizonte, além do que, depois de receber o curso, o professor tinha que repassá-lo aos demais professores, fora de seu horário de trabalho, ao final de semana, sem receber nada por isso. “Isso tudo acabou incomodando bastante os professores e acabou que o repasse não deu certo.” A resposta do professor P3 ao ser questionado sobre a qualificação dada pelo governo de Minas Gerais ao corpo docente das Escolas-Referência para a implementação do novo currículo é demonstrativa da relação de superexploração estabelecida entre o governo e esses trabalhadores da educação.

Muito pouca, é aquele curso que você tem que ir à Belo Horizonte e depois tem que repassar isso. Aí você repassa nas suas horas de folga, não tem tempo pra preparar isso, bonitinho, você não ganha nada a mais por isso. Então eu acho que te dão, mas te penalizam porque você tem que repassar. Não te dá a qualificação com remuneração não, se você faz tem que pagar com seu trabalho.

A visão dos professores entrevistados a respeito do processo de reforma do currículo do Ensino Médio, bem como, sobre as influências desse modelo de currículo na trajetória escolar do aluno, são bem variadas e por vezes divergentes, corroborando para a percepção de que essa reforma do currículo do Ensino Médio não é uma proposta construída pelas escolas, mas imposta de cima para baixo pela SEE/MG.

Para o professor P4 a reforma do currículo do Ensino Médio foi boa, porque a linha do estado não é formar para o vestibular, é dar uma noção geral, formar para a inserção na sociedade, para a cidadania. Entretanto o professor destaca que falta a Universidade andar junto com o Ensino Médio e aproveitar as ênfases, já que muitos alunos pensam em fazer um curso superior. O professor P4 revela que apesar do tempo ser curto, os professores da Escola, além de cumprir o CBC comum e obrigatório, procuram fazer um enriquecimento curricular com a preparação para vestibular.

O professor P1 destaca dois pontos como positivos da reforma do currículo do Ensino Médio: o fato dos alunos perceberem que a escola também se preocupa com sua formação

profissional e o estabelecimento de currículos mais uniformizados entre as escolas da rede estadual. “Eu acho que ele está tensionando, porque sempre ficou muito nítido no estado, que o estado formava o cidadão, não é, mas cidadão sem o conhecimento, cidadão que não está preparado para o mercado de trabalho, que cidadão é esse?”. No entanto, no que tange à estrutura por áreas de conhecimento, o professor P1 diz que é contra a proposta, pois dependendo da área, os professores perdem aulas, o tempo fica curto para trabalhar todos os conteúdos especificados no CBC.

O Professor P3 acredita que um dos pontos positivos do novo currículo é a flexibilidade que ele oferece, considera que o novo currículo exige uma mudança de comportamento por parte dos professores, dos alunos e dos pais, porque o conhecimento passa a ser construído pelo aluno de acordo com seus interesses.

Eu acho que possibilita ele mesmo buscar o próprio aprendizado, se amanhã ou depois ele quiser mexer numa área que não tem uma escola que forme para aquela área, ele mesmo pode procurar o conhecimento, buscar aquilo que ele quer. Por exemplo, se ele vai ser gerente de uma loja, precisa disso, disso e disso, ele não vai encontrar uma escola, mas ele sabe como vai construir o que ele precisa, busca informação que ele precisa pra atuação dele profissional. Ele deveria sair daqui com essa visão.

O professor P2 faz uma diferenciação entre a divisão por área no 2º ano e no 3º ano. Para ele, no 2º ano as ênfases poderiam até permitir ao aluno maior tempo naquela área que ele tem dificuldade, mas no 3º ano não, por ser de livre escolha de todos os alunos, a ênfase teria mesmo o sentido da especialização. Nesse sentido, P2 revela que não concorda com a divisão por área, pois considera essa divisão um retrocesso.

Quando você faz divisão por áreas você acaba privilegiando uma coisa que você não tem certeza se o aluno realmente quer aquela área, porque o aluno escolhe aquela área, a eu quero a área de humanas ou eu quero fazer a área de saúde, na maioria das vezes o aluno escolhe a área de humanas para fugir da física e da química, porque aí não vai ter que mexer com isso. E aí ele perde uma parte do conhecimento que eu chamaria que era básico pra ele chegar no Ensino Superior. Porque ele vai diminuir uma parte do conteúdo para poder privilegiar uma outra parte e isso não é necessário se eu consigo trabalhar todas elas relativamente bem, que é o que agente tava fazendo até agora. Não só no estado, mas aí eu já falo numa visão geral, eu acho que

é andar pra traz você dividir, é setorizar aquilo que ele pode aprender no Ensino Médio.

F) Política Educacional

Sobre a política educacional na qual está imersa essa reforma do currículo do ensino médio, os professores P1, P2 e P4, destacam que o único investimento diferenciado que a Escola recebeu durante esse processo está relacionado a sua participação no projeto *Escolas-Referência*, por meio dos GDPs, através dos quais a escola elabora projetos para serem desenvolvidos com os alunos durante o ano letivo. Para cada projeto aprovado a escola recebe recursos extra. De acordo com o professor P1,

(...) nós temos tido apoio da seguinte forma, como nós temos o projeto escolas-referência existem dois grupos de trabalho chamados GDPs, esses grupos eles propõem projetos pra escola, os projetos são enviados para Belo Horizonte e se eles forem aprovados nós recebemos uma verba e com essas verbas dos projetos dos GDPs nós temos equipado a escola, se não participa, se não envia projeto não recebe verba. A não ser as normais. Então, porque que aqui tem data-show, notebook, televisões, DVD, tudo isso foi dos projetos que os professores elaboraram, enviaram para Belo Horizonte e foi aprovado e assim nós recebemos uma verba. A última que nós recebemos esse ano foi para dois projetos aprovados: um de Feira de Ciência e Mostra Cultural e o outro de Educação Ambiental, nós recebemos, cada projeto recebeu 6.000 reais.

Nesse sentido, os professores foram questionados sobre o papel das *Escolas-Referência* nesse processo de reformulação curricular do Ensino Médio, todos são unânimes em considerá-las como um projeto piloto, criado no sentido de testar, de começar a implantar para ver se dá certo e depois estender para a demais escolas da rede, com a função de “apresentar para a sociedade uma nova maneira de ensino” (professor P3)

No entanto, apesar de todos reconhecerem que houve certas melhorias nessas escolas, quase que exclusivamente por meio das verbas dos projetos dos GDPs, os professores apresentam um posicionamento relativamente crítico com relação a serem chamados de professores de uma *Escola-Referência*. O professor P1 destaca que embora essas mudanças tenham sido positivas, a estrutura física e material da escola ainda é muito precária. “Acho

que essas mudanças nas *Escolas-Referência* foram positivas sim, mas elas não devem ficar apenas nessas escolas e não acredito que elas sejam assim tão substanciais.”

O professor P3 ao descrever a situação na qual se encontra sua escola, revela como, por trás do fetiche da tecnologia, a realidade de precariedade física das escolas pouco mudou.

Não sei, porque agente fala que é *Escola-Referência*, mas a escola está caindo aos pedaços, não vem verba pra arrumar a escola. Mas, por outro lado, nossa, você fala é tanta tecnologia e ainda tem que se trabalhar em sala de aula e você olha está caindo aos pedaços, sabe. Sabe, está uma coisa que eu não sei te falar, está vendo as paredes descascando, sujas. Então tem hora que você fala assim: por um lado tanto tecnologia e por outro a infra-estrutura básica que seria o ideal nós não temos. Como que é *Escola-Referência* se ela está caindo aos pedaços na rede física?

No que tange à existência de parcerias ou convênios na Escola, existe um projeto em desenvolvimento resultante de uma parceria entre o UNIBANCO, a SEE/MG e a UFJF. Segundo P1, “o Unibanco entra com o dinheiro, pagando os estagiários, a UFJF entra com os acadêmicos que ministraram as aulas e a escola entra com os alunos”.

Esse projeto, chamado *Entre Jovens*, é uma pesquisa da Fundação UNIBANCO. De acordo com o professor P2, desde 2008 esse projeto vinha sendo desenvolvido em nove escolas da rede estadual de ensino em Juiz de Fora, a sua Escola participava como escola controle, a partir de 2009, a escola foi incorporada ao sistema do Unibanco. O projeto é basicamente de melhoria de pré-requisitos em Língua Portuguesa e Matemática, destinado apenas aos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A abertura para entrada de projetos como esse está no novo plano curricular para o Ensino Médio ao prever a realização de programas de aprofundamentos de estudos. A partir desse programas diversas escolas de Ensino Médio da rede estadual vêm estabelecendo parcerias com entidades privadas, permitindo a entrada de empresas dentro das escolas. Sem contar que o período destinado à realização dos cursos, no turno noturno, deixa claro que

grupo de alunos não terá oportunidade de participar desse programa, sobretudo alunos trabalhadores do noturno.

Ao serem inquiridos a respeito de alguma discussão sobre a relação do Ensino Médio com a Educação Profissional, ou mesmo conhecimento do Decreto n. 5154/2004 todos os professores afirmaram não terem participado de nenhuma discussão sobre o assunto, toda discussão promovida na rede esteve restrita à legislação estadual.

Os professores em geral acreditam que essa reforma curricular será mantida enquanto for mantido o governo atual, considerando-a mais uma política de governo, do que uma política pública projetada para o Ensino Médio. Essa percepção revela a visão que os professores entrevistados têm acerca das discontinuidades das políticas educacionais na rede estadual.

O que percebemos é que não houve uma discussão ampla sobre o projeto de formação humana pretendido, os significados do novo currículo e as trajetórias pensadas para os alunos do Ensino Médio. Isso é facilmente comprovado através da falta de clareza que os educadores, em geral, têm acerca da intencionalidade e objetivos esperados com a adoção da nova estrutura curricular.

De modo geral, podemos perceber que nos planos curriculares e na fala dos professores entrevistados há manifestações de discordâncias com a nova estrutura de currículo que vem sendo implementada em sua escola. No entanto, as resistências permanecem pontuais e limitadas as brechas abertas pelas regulamentações da SEE/MG, sem alterar a essência do que foi proposto. O que chamou a atenção, foram as diversas e divergentes explicações que os professores apresentam para essa nova organização do currículo para o Ensino Médio, o que revela um certo grau de estranhamento dos professores para com o processo pedagógico por eles desenvolvido na escola, bem como com o seu próprio trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa a nossa expectativa era contribuir para a compreensão do atual processo de reformulação curricular do Ensino Médio em Minas Gerais. Nosso contato com outros educadores, como professora da rede, militante e pesquisadora, nos permitiu levantar algumas questões acerca dessas mudanças, as quais retomamos, brevemente, aqui: Qual é a concepção de sociedade, de homem, de qualidade na educação, de conhecimento e de Ensino Médio que está na base dessa nova proposta de currículo? Quais as relações entre esse currículo e as mudanças em curso no mundo do trabalho? Afinal, qual é o projeto educacional que está sendo proposto e construído para os educandos do nível médio em Minas Gerais?

A percepção de que existiam relações entre a reforma do currículo e o conjunto de mudanças econômicas, políticas e culturais em curso no país e, de modo particular, no estado de Minas Gerais, assumiam naquele momento uma configuração caótica, era preciso buscar as mediações que nos permitissem restabelecer, no plano do pensamento, essas relações reais, a fim de compreender os liames entre trabalho e educação que estavam estruturando esse novo currículo para o Ensino Médio.

Nos apoiamos numa concepção de currículo como mediação privilegiada para compreender um projeto educacional traçado para um determinado nível de ensino, em um determinado tempo e lugar. O nosso nível é o Ensino Médio, o nosso tempo é o capitalismo, numa etapa de acumulação flexível, e o nosso lugar é a rede estadual de Minas Gerais.

Uma reestruturação do currículo tendo em vista promover a universalização e Melhoria do Ensino Médio deveria ser recebida com bons olhos, já que atende as reivindicações da classe trabalhadora por ampliação do acesso ao saber construído historicamente pela humanidade, ao trabalho e à participação nas decisões políticas. No

entanto é preciso considerar que o aumento da escolarização atende a demandas contraditórias das relações sociais capitalistas, sendo funcional também para a acumulação do capital, haja vista que se constitui como mediação privilegiada para a conformação dos sujeitos a um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse sentido, diante de um conjunto de alterações nas bases técnicas e na organização social da produção, através da apropriação do desenvolvimento científico e tecnológico para a intensificação da exploração do trabalho, passa a ser exigido um trabalhador polivalente e flexível, capaz de se adaptar constantemente a novas exigências do mundo produtivo.

Desse modo, a flexibilização da produção tem trazido novas determinações para a educação, passando a demandar uma escola centrada na formação de competências básicas, que permitam aos indivíduos adaptarem-se às novas e incertas demandas do mundo do trabalho e à triste realidade do desemprego. Neste escopo, o novo plano curricular que vem sendo traçado e implementado nas escolas do estado de Minas Gerais tem sido um exemplo emblemático dessa perspectiva educacional.

“Em vez de aprender um pouco de muito conteúdo, o aluno vai aprender mais aprofundadamente com menos disciplinas. Com muita disciplina perde-se o foco. Achamos que isso é mais útil para o aluno”. (JOÃO FILOCRE, 2009)¹²⁰. Nessa fala do secretário-adjunto de Educação de Minas Gerais, a respeito da nova estrutura do currículo para o Ensino Médio, é explicitada uma perspectiva utilitarista e limitada do conhecimento que deve estar presente na formação dos alunos das escolas públicas estaduais.

O novo modelo de currículo para o Ensino Médio em Minas Gerais, pautado numa formação geral, mínima e fragmentada, tem mostrado coerência com essa perspectiva de adaptação dos sujeitos à flexibilização da produção e do trabalho.

¹²⁰ Fala de João Filocre - secretário-adjunto de Educação de Minas Gerais - sobre os significados do currículo com ênfases em áreas do conhecimento para o Ensino Médio, em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo.

Consideramos que essa é uma formação Geral em nível médio porque é desintegrada da Educação Profissional. Enquanto as escolas estaduais ficam responsáveis pela Educação Geral, as instituições privadas oferecem, através do PEP, a formação profissional, na maior parte das vezes, através de cursos aligeirados e superficiais, oferecidos a um número limitado de alunos.

Uma formação mínima porque está pautada no desenvolvimento de competências básicas. Nesta perspectiva bastaria ao aluno ter acesso a um mínimo de conhecimentos, sobretudo os provenientes das ditas disciplinas básicas - Português e Matemática -, as únicas matérias presentes em todos os anos e cobradas nos testes de proficiência PROEB e SAEB. Nesse sentido, o novo currículo, mesmo esvaziado, poderia continuar contribuindo para a elevação dos resultados da rede estadual nos rankings educacionais.

A fragmentação deriva da divisão de conhecimentos não propriamente em áreas, mas em pacotes pelos quais os alunos deverão optar para complementar a sua formação. Além desses pacotes, é oferecido aos alunos, em caráter opcional, adicionar um “plus” a sua formação, através de precários cursos de informática e ou preparação para o vestibular.

Nessa perspectiva, cada sujeito teria, aparentemente, maior possibilidade para desenhar seu próprio percurso, optando por diferentes caminhos no Ensino Médio Geral, criando um consenso em torno da responsabilidade de cada indivíduo por sua formação. No entanto, essas opções são cercadas por critérios meritocráticos que, levando em conta a realidade dos alunos da escola pública em Minas Gerais e no Brasil, esbarram na origem de classe e na desigualdade de condições concretas dos mesmos.

O que podemos depreender desse quadro é que estas diversas encruzilhadas previstas no próprio currículo, ou seja, na trajetória traçada para o aluno de nível médio da rede estadual de Minas, contribuem para o reconhecimento e legitimação do dualismo. Entretanto,

trata-se de um dualismo mais velado, posto como mérito ou fracasso dos próprios educandos, um dualismo metamorfoseado, mais mascarado e meritocrático.

O que tem costurado esse conjunto de ações para o Ensino Médio em Minas Gerais, Reformulação Curricular, Programa de Educação Profissional e Poupança Jovem, configurando-se como um projeto amplo de formação em nível médio para os jovens mineiros, é a busca de uma educação para resultados. Com base numa concepção de qualidade como excelência empresarial, esse modelo de educação, que é gestado nas Escolas-Referência e vai sendo disseminado para toda a rede estadual, centra-se na produção de resultados mensuráveis - aumentar as estatísticas educacionais -, sem o aumento dos custos do processo pedagógico, mesmo que à custa do oferecimento de modalidades precárias de formação, “simulacros” de Ensino Médio.

Usamos aqui o termo simulacro na mesma linha de Rummert (2007), ao considerar que não se trata mais de negar formalmente à classe trabalhadora o acesso à educação, em seus diferentes níveis, mas sim de oferecer simulacros de processos educacionais, em detrimento ao efetivo domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, criando um consenso em torno do oferecimento a todos da oportunidade de superação individual, dentro dos marcos do modelo socioeconômico vigente, distribuindo, via certificação educacional, a ilusão da igualdade no interior do sistema capitalista.

Nesse sentido, ao propor e implementar uma organização curricular que assume e legitima a caracterização do Ensino Médio Regular Noturno como um ensino de segunda categoria, essa nova estrutura de currículo contribui para o processo de rebaixamento da qualidade desse nível de ensino, colocando, ao lado da EJA, mais uma modalidade de formação precária.

Desse modo, consideramos que esse processo de reformulação curricular do Ensino Médio está articulado com as novas exigências colocadas para a formação numa perspectiva

de adaptação dos sujeitos às constantes mudanças no mundo do trabalho e ou para a ausência dele, leia-se formação de competências para a empregabilidade e ou para o empreendedorismo. Consideramos que o novo currículo que vem sendo construído no Ensino Médio não tem propriamente oferecido aprofundamento em áreas do conhecimento, como poderia sugerir a primeira vista e como se deu em outros momentos da história da educação brasileira. O que ele faz é flexibilizar as trajetórias de formação do educando do nível médio, bem de acordo com a presente etapa de organização das relações sociais capitalistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Romeu C. L. de. *Círculos de Controle da Qualidade: trabalho, homem e qualidade total*. Rio de Janeiro: Petrobrás, 1987.

ALMEIDA, Jane de Barros. *“Educação ao longo de toda a vida”: A proposta educacional pós-moderna da UNESCO. Trabalho e Conhecimento como forças produtivas do capital*. Dissertação de mestrado, Niterói: Faculdade de Educação, UFF. 2007.

ANDERSON, Perry. *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 6º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5º ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional ? In: MOREIRA, A. e SILVA, T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARBEX, Daniela. Radiografia da Educação Mineira. *Revista Especial de 30 anos do Sind-Ute*. Belo Horizonte: Sind-Ute MG, fevereiro de 2009.

BANCO MUNDIAL. Educação Secundária no Brasil: chegou a hora. Washington, DC, 2000. Disponível in: <<http://www.worldbank.org.br>>. Acessado em: 04 de Setembro de 2008.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: PEDEX, 1994.

BOITTO Jr. Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999.

BOMFIM. Maria Inês do Rêgo Monteiro. *Trabalho docente, classe e ideologia. O Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil*. Tese de Doutorado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF. 2008.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto 19. 890, de 18 de Abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário*. 1931

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997. *Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9394/1996*. 1997

BRASIL. CNE/CEB. Parecer CEB/CNE n. 15, de 01 de Junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 1998a.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB/CNE n.03, de 26 de Junho de 1998. *Institui as DCN para o ensino médio*. 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de Julho de 2004. *Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9394/1996*. 2004a.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer CEB/CNE n. 39 de 08 de Dezembro de 2004. *Aplicação do Decreto n. 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio*. 2004b.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 1 de 03 de Fevereiro de 2005. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004*. 2005.

BRASIL/INEP. Educação Básica – Censo Escolar de 2005. Disponível in : <http://www.inep.gov.br/download/censo/2005>.

BRASIL/INEP. Educação Básica – Censo Escolar de 2008. Disponível in : <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008>.

BRASIL/MEC. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília, DF, Julho de 2008.

BRASIL/MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb>. Acessado em Janeiro de 2009a.

BRASIL/MEC. ENEM – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem>. Acessado em Março de 2009b.

BRECHT, Bertolt. As cinco dificuldades para escrever a verdade. In: *Diario de Lisboa*, 1982. Disponível in: < <http://resistir.info> >, acessado em Outubro de 2007.

BRISCOE, John. O Banco Mundial e a agenda de gestão moderna. In: *Gazeta Mercantil*. Caderno A, p. 3, de 26 de Agosto de 2008.

BUCCI-GLUKSMANN, Christine. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

CANDAU, Vera. *Reformas Educacionais Hoje na América Latina*. Texto apresentado no Seminário Internacional “Sociedad Civil y Reformas Educativas em América Latina”. Cochabamba (Bolívia), 18 a 22 de julho de 1998.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a Teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVEO, Osmar (org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. In: *Anais 29ª ANPED*. GT: Trabalho e Educação, n. 09. Caxambu, 2006

CHEMP, Rubens. *Escola Pública e Gestão Neoliberal: o PROCAD em Minas Gerais*. Niterói: UFF, 2007.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. *Mediações Históricas de trabalho e educação: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina/ CNPq/FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar o trabalhador: cidadão produtivo ou ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

COGGIOLA, Osvaldo. *Introdução à Teoria Econômica Marxista*. São Paulo: Junkings Editores Associados Ltda, 1998.

COUTINHO, Carlos N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio e GOÉS, Moacyr de. *O golpe na educação*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DAMIS, Olga. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, I. (org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 1991.

DAVIES, Nicholas. Fundos para o financiamento da educação: Solução ou Remendo? In: *Caderno de Debates 2 do Seminário Nacional de Educação ILASE, realizado em 13 e 14 de novembro de 2005*. São Paulo: ILASE, 2005.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos e velhos desafios. Niterói, UFF, 2007. Disponível in: www.uff.br/educaçao/pós-graduação. Acesso em Fevereiro de 2009.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DUARTE, Newton. Por Que é Necessário uma Análise Crítica Marxista do Construtivismo? In: LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Dermeval. (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FALLEIROS Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERREIRA, Eliza B. e GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e o Paraná. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em fase das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n. 70. Campinas, abril de 2000.

FIGUEIREDO, Lorene. *Reforma neoliberal da educação e crise do movimento sindical no estado de Minas Gerais: os limites do reformismo*. Niterói: UFF, 2006.

FIORI, José Luís. *Os moedeiros falsos*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FILOCRE, João. Minas Gerais muda currículo do ensino médio e provoca polêmica. In: *FOLHA DE SÃO PAULO*. Caderno Cotidiano, p. 03, de 8 de Abril de 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. Aécio Neve (MG) é primeiro colocado em ranking de governadores. *Datafolha Opinião Pública de 25 de Março de 2009*. Disponível in: <http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver-po.php?session=871>. Acesso em 26 de Março de 2009.

FONSECA, Celso S. da. *História do Ensino Industrial*. V. I. 2ª ed. Senai/DN, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. *Boletim técnico do SENAC*, v. 11, n. 3, p. 175-192. Rio de Janeiro, setembro de 1985.

FRIGOTTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: RS: Artes Médica, 1991.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRITOTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação e Sociedade*, v. 24 n.82. Campinas, abril de 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador: cidadão produtivo ou ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores In: COSTA, Helio da e CONCEIÇÃO, Martinho da (orgs). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. Vol. 1. São Paulo: PROESQ, Escola Sindical da CUT, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um processo histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Vol.26, nº92. Campinas, Outubro de 2005 c.

GENTILI, Pablo A. A. A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. A. Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. In: FRIGOTTO, G. *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIDDENS, Anthony. Admirável mundo novo: o novo contexto da política. In: MILIBAND, D. (org). *Reinventando a esquerda*. São Paulo: UNESP, 1997.

GOMES, Candido, A. Novos Rumos para o Ensino Médio: Brasil em perspectiva. Cadernos da UNESCO Brasil – série educação. Brasília: UNESCO, 1998.

GOULART, Íris Barbosa e FILHO, Sudário Papa. *Empreendedorismo e empreendedores: sugestões para a educação*. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. Trad. Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto estruturante: educação básica de qualidade*. Belo Horizonte, MG, maio 1995.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado*. PMDI – 2003-2020. Belo Horizonte, 2003a

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *A educação pública em Minas Gerais - 2003/ 2006: o desafio da qualidade*. Belo Horizonte, MG, Abril 2003b.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. *Avaliação de Desempenho Individual*. Belo Horizonte, agosto de 2004.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Choque de Gestão: Pessoas, Qualidade e Inovação na Gestão Pública. Disponível in: www.mg.gov.br/portalmg/do/funcionario, acessado em Agosto de 2005a.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Universalização e Melhoria do Ensino Médio. Disponível in: www.mg.gov.br/portalmg/educacao>, acessado em Agosto de 2005b.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Projeto Escolas - Referência. Disponível in:< www.mg.gov.br/portalmg/educacao>, acessado em Agosto de 2005c.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. *Novo Plano Curricular: Ensino Médio*. Belo Horizonte, MG, 2006.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado*. PMDI – 2007-2023. Belo Horizonte, 2007.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Biografia de Aécio Neves. In: www.mg.gov.br/portalmg/do/governador. Acessado em Dezembro de 2008a.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Decreto 44873, de 14 de Agosto de 2008. *Regulamenta a lei n. 17.600, de 1 Julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio de Produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências*. 2008b.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Aécio Neves lança programa pioneiro de apoio aos estudantes. Notícia publicada em 05 de Março de 2007. Disponível in: www.mg.gov.br/portalmg/do/noticias. Acessado em 09 de setembro de 2008c.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Decreto 44.476, de 06 de Março de 2007. Institui e Regulamenta o programa Poupança Jovem. Disponível in: www.poupancajovem.mg.gov.br. Acesso em Fevereiro de 2009a.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Programa de Educação Profissional recebe 106 mil inscrições. Notícia publicada em 10 de fevereiro de 2008. Disponível in: www.mg.gov.br/portalmg/do/noticias. Acesso em Janeiro de 2009b.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere. Volume 1*. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere. Volume 2*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, Fernando. In: A difícil prova da educação. *Revista suplemento de fim de semana do jornal VALOR ECONÔMICO*. p. 04-08. São Paulo, 19, 20 e 21 de Setembro de 2008.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens de mudança cultural*. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HAYEK, Frederik. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, A; CRONIN, J. (orgs.). *Ideologias políticas*. Brasília: Editora da UNB, 1998.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos; o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IANNI, Octavio. O Estado e a organização da cultura. *Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n.1, p. 216-241, julho 1978.

INSTITUTO DE GOVERNAÇÃO SOCIAL. Termo de Parceria entre o Instituto Hartmann Regueira e o Governo do Estado de Minas Gerais. Disponível in: www.projetoigs.org.br/index.php. Acessado em janeiro de 2009.

IBGE. PNAD. Síntese dos indicadores sociais 2001. Disponível in: <http://www.ibge.gov.br/home/sintese/indicadores/sociais/2001>.

IBGE. PNAD. Tabela de evolução das matrículas no Ensino Médio: Brasil, Regiões e UF 1991/2006. Disponível in: <http://www.ibge.gov.br/home/estatística/2006>.

IBGE. PNAD. Pesquisa sobre Juventude, Raça e Gênero 2007. Disponível in: <http://www.ibge.gov.br/home/síntese/pesquisa/juventude/2007>.

IBGE. PNAD. Síntese dos indicadores sociais 2008. Disponível in: <http://www.ibge.gov.br/home/síntese/indicadores/sociais/2008>.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2º ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, n. 70, ano XXI, p. 15-39. Campinas, Abril de 2000.

KUENZER, Acácia. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Gaudêncio, Frigotto (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2005b.

KUENZER, Acácia. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. *30ª ANPED*, 2007.

LANDIM, Renata A. A. O projeto “Escolas-Referência” do governo estadual de Minas Gerais: relações e impactos para a Educação Física. Monografia de especialização. Juiz de Fora: Faculdade de Educação Física e Desportos, UFJF, 2006.

LEHER, Roberto. O Bird e as Reformas Neoliberais na Educação. *PUC Viva Revista*. n. 5, p 16-22, jun. 1999.

LEHER, Roberto. e SADER, E. *Público, estatal e privado na reforma universitária*. INEP, Mimeo, 2004.

LEHER, Roberto. O público como expressão das lutas sociais. *VII Pensando um outro Brasil*. Rio de Janeiro: FRL/ Outro Brasil, 2005.

LIMA, Kátia R. de S. e MARTINS, André S. A nova pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios de estratégias. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

LOPES, Alice C. Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o Caso do conceito de Contextualização. *Educação e Sociedade*. V. 23, n. 80. Campinas, setembro de 2002.

LOSURDO, Domenico. Marx, a Tradição Liberal e a Construção Histórica do Conceito Universal de Homem. *Educação e Sociedade*, v. 17, n. 57, especial, dez. 1996.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Georg. Para a ontologia do ser social: o trabalho. Trad. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto *II Lavoro*, capítulo 1, tomo 2 – Per uma Ontologia dell' Essere Sociale. Roma: Editora Riuniti, 1981.

MANACORDA, Mario A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, André. *A política de capacitação de professores do Ensino Fundamental em Minas Gerais nos anos 90*. Dissertação de mestrado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 1998.

MARTINS, André. A burguesia e a Nova Sociabilidade – estratégias políticas para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Tese de doutorado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 2007.

MARX, Karl. *Capítulo inédito do capital: resultados do processo de produção*. Porto, biblioteca ciência e sociedade n. 12, Publicações Escorpião, 1975.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, coleção: Os Economistas, 1984.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. In: Clássicos do Pensamento Político. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MELLO, Guiomar. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Adriana A. S. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Savana e AUGUSTO, Maria. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. *Trabalho & Educação*. Vol. 13, nº. 2, ago./dez de 2004.

MÉSZÁROS, István. *O Desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*.

São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, Lúcia e SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. A Escola Brasileira no Final de Século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

OLIVEIRA, Francisco. *Os direitos do antivalor. A economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Maria A. M. e PÁDUA, Isabel C. A. Pádua. O Emprego da Qualidade Total em uma escola pública de Belo Horizonte. Gematec: Cefetmg, 1999. Disponível in: <http://www.gematec.cefetmg.br/Artigos.htm>. Acesso em: Janeiro de 2008.

PAIVA, Lauriana G. *Do Giz Colorido ao Data Show: uma conexão desconectada da realidade escolar*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 2006.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: suas dinâmicas e seus impasses. In: LIMA, Júlio e NEVES, Lúcia (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PEREIRA, Bresser. Extraído do pronunciamento feito no segundo dia do I Congresso de Gestão Pública do Consad, 27/05/2008. Disponível in : www.consad.org.br/noticias. Acesso em: outubro de 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e Funcionamento do ensino de 2º grau*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, Júlio e NEVES, Lúcia. (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

RAMOS, Marise N. Os Limites da Noção de Competência sob a Perspectiva da Formação Humana. *Movimento: Revista da faculdade de educação da UFF*. Niterói, n.4, p.47-64, setembro de 2001.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006 a.

RAMOS, Marise. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006 b.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado: os sentidos da integração. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. (Org.). *O ensino médio integrado a educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública do Paraná*. 1 ed. V. 1, p. 23-37. Curitiba: SEED-PR, 2008.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. In: *Trabalho Necessários*. Niterói: UFF, agosto de 2004.

RODRIGUEZ, Nacarid. *Criterios para el analisis del diseño curricular*. 2ª ed. Caracas: Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo, 1988.

RUMMERT, Sônia M. *Educação e Identidade dos trabalhadores: As concepções do Capital e do Trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

RUMMERT, Sônia M. *Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual*. Cadernos Sísifo 4. Lisboa: EDUCA, 2007.

SANTOMÉ, Jurgo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Lucíola L. de C P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: FERRETTI, Celso; SILVA Jr., João e OLIVEIRA, Maria. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3º ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, no Mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermerval. *A nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 10ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, Janeiro-Abril de 2007 a.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1231-1255, outubro de 2007 b.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5ª ed. Campinas, SP: Atores Associados, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Políticas de renda e Prioridades da Educação no Brasil. Disponível in: WWW.iets.org.br/biblioteca, acesso em 27 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Escolas Estaduais de Minas terão ensino com nível de excelência. Notícia publicada no site da SEE/MG em 18 de março de 2004. Disponível in: www.educacao.mg.gov.br. Acessado em: Setembro de 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Resolução SEE n. 753, de 06/01/2006*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades integrantes do projeto Escolas-referência. 2006a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Resolução SEE n. 833, de 24/11/2006*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades integrantes do projeto Escolas-referência. 2006b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Resolução SEE n. 1025, de 26/12/2007*. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades da rede estadual de educação. 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS/SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE. Conteúdos Básicos Comuns. Disponível in: www.educacao.mg.gov.br/sem/cbc.asp. Acesso em 20 de Maio de 2008a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS/SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL. *Ofício Circular EM/SB/SEE n. 36/2008*. Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2008b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS/SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL. *Ofício Circular SEM/SB/SEE n. 66/2008*. Belo Horizonte, 14 de março de 2008c.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Resolução SEE n. 1033 de 17 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da

Aprendizagem “Acelera para Vencer” para alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2008d

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS/SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL. Programa de Educação Profissional de Minas Gerais. Disponível in: <http://200.198.51.66/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/SEM.asp>. Acesso em Janeiro de 2009.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 11º ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz, T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Ângela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, p. 145-156. Rio de Janeiro: ANPED, agosto de 2004.

SIZE, Pierre. *Dicionário da Globalização: economia de A a Z*. Santa Catarina: editora Obra Jurídica Ltda, 1997.

SOARES, Maria C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. . 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

THOMPSON, E. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. VI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem somos? Disponível in: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acessado em 16 de Junho de 2008.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. . 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. . 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Relatório final da reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no século XXI. Cadernos da UNESCO. Série Educação, volume 9. Brasília: UNESCO, 2003.

UNIBANCO. Seminário “A crise de Audiência no Ensino Médio”. Disponível in: <http://www.unibanco.com.Br/int/not/ult/pem/index.asp>. Acessado em: 15 de Dezembro de 2008.

WEINSTEIN, Bárbara. *(Re) Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez: CDAPH/IFAN – Um. São Francisco, 2000.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulação entre os níveis federal, estadual e municipal na educação. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

WOOD, Ellen M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen M. e FOSTER John B. *Em Defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

WOOD, Ellen M. Classe como processo e como relação. In: WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXO I: ROTEIRO DE ENTREVISTA

UFF - FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ Mestrado

ALUNA: Renata Alves Landim

ORIENTADORA: Maria Ciavatta Franco

Roteiro de entrevista

A – Sobre o Currículo:

- 1) Caracterização da proposta e Diferenças marcantes com relação à estrutura curricular anterior;
- 2) Aspectos valorizados pelo novo currículo para o ensino médio (C, H, V);
- 3) Significados da ênfase por áreas de conhecimento;

B – Sobre Disciplinas:

- 4) Houve Exclusão/inclusão de disciplina no currículo;
- 5) Contato com novas tecnologias (informática, quem ministra, preparação, remuneração)

C – Sobre Organização escolar:

- 6) Mudanças visíveis na organização escolar (tempos e espaços escolares);
- 7) Diferenças das mudanças para os turnos diurno e noturno;

D – Sobre Formação para o trabalho (técnica e ou tecnológica)

- 8) Existem disciplinas e ou atividades de formação para o trabalho (há certificação?);
- 9) Quais as finalidades delas (alguma formação técnica e ou tecnológica, quem ministra, houve algum tipo de preparação);
- 10) Há o uso de recursos tecnológicos/laboratórios nestas atividades/disciplinas;

E – Sobre Docentes:

- 11) Sujeitos que participaram da discussão e elaboração do novo currículo; houve resistências?
- 12) Ampliação e ou qualificação do corpo docente;
- 13) Visão a respeito do processo de reforma do currículo do Ensino Médio. (pontos positivos e negativos, a questão da qualidade, em que medida?)
- 14) Visão a respeito das Influências na trajetória escolar dos alunos;

F – Política Educacional:

- 15) Apoio material e ou pedagógico para implementação do novo currículo (governo, convênios e parcerias);
- 16) Papel das escolas-referência na implementação da nova proposta curricular para o Ensino Médio e das novas propostas curriculares para as disciplinas (os CBCs);
- 17) Houve alguma discussão sobre o EM integrado à formação profissional (5154/2004);
- 18) Estão anunciadas novas mudanças? Acredita que esta nova estrutura será mantida?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)