

MARIA SYLVIA SIMÕES BUENO

**O SALTO NA ESCURIDÃO: PRESSUPOSTOS
E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS
ATUAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

**MARÍLIA
1998**



MARIA SYLVIA SIMÕES BUENO

**O SALTO NA ESCURIDÃO : PRESSUPOSTOS E
DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS ATUAIS PARA O
ENSINO MÉDIO**

1410000924



**Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de
Marília, da Universidade Estadual Paulista, para
a obtenção do título de Doutor em Educação.**



Orientadora: Dra. Leonor Maria Tanuri

MARÍLIA

1998



AGRADECIMENTOS



**Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para
que este trabalho se concretizasse e, em especial,
à Dra. Leonor Maria Tanuri, minha orientadora.**

*Era ao entardecer. Sob o Rashomon,
um servo de samurai esperava que a chuva passasse.*
Ryunosuke Akutagawa

RESUMO

A preocupação central da tese é desvelar os pressupostos, implicações e desdobramentos das políticas delineadas para o ensino médio brasileiro, no limiar do terceiro milênio, num esforço de vislumbrar o seu futuro. Um futuro antevisto como o leque de alternativas possíveis assentadas nas ações concretizadas e no cotidiano vivido e não como a projeção virtual de um jogo de espelhos desfocados por uma realidade hipotética. Nesse sentido, o trabalho traduz um "mergulho no turbilhão dos acontecimentos" com o propósito de tecer uma trama alternativa em relação ao padrão explicativo consensual das mazelas educacionais brasileiras e de suas possibilidades de superação.

A análise do discurso de organismos governamentais e multilaterais revela a articulação formal homogênea dos textos legais e dos documentos de política (tanto nacionais como internacionais), bem como sua unidade retórica. Tais características facilitam a identificação de semelhanças, coincidências e divergências fundamentais e permitem a diferenciação entre o consensual e o replicado ou imposto.

A tese desenvolvida é a de que as reformas educativas que estão sendo conduzidas para o ensino médio, no Brasil dos anos noventa, retomam o velho e conhecido roteiro de fora para dentro, que abarca os pressupostos para a leitura da realidade interna, a realização dessa leitura e a seleção de modelos de referência.

Tal encaminhamento desqualifica o potencial auto-transformador da escola existente e descarta as possibilidades do nacional ser apreendido e construído segundo óticas endógenas. Retoma-se, mais uma vez, a opção pela interferência na "realidade rebelde", pretendendo-se reconstruí-la em função de um modelo paradoxal que alia o otimismo tecnológico e o pragmatismo das exigências do mercado ao raciocínio de eixo empresarial-econômico recomendado pelas agências internacionais.

Nesse quadro controvertido, os pressupostos explícitos e implícitos de planos e ações em andamento, as principais diretrizes políticas e as propostas específicas para o ensino médio no país traduzem horizontes pouco nítidos e encaminhamentos duvidosos.

Por outro lado, a imagem dessas políticas e de suas implicações, bem como de possíveis resultados e desdobramentos, nas diversas perspectivas de seus formuladores, divulgadores, estudiosos, executores e destinatários, assume múltiplas faces. Enquanto isso o cotidiano escolar, mascarado por tantas superposições, preserva velhos problemas, contradições, indefinições e preconceitos.

O grande desencontro entre aspirações educacionais e escolhas políticas, o proposto e o executado, as intenções expressas e seus resultados pode desviar o prometido "salto para o futuro" no ensino médio para um salto na escuridão...

ABSTRACT

The main concern of this thesis is to unfold assumptions, implications, and further developments of policies designed for Brazilian Secondary Education, at the threshold of the third millenium, making endeavour to have na idea of its future wich is foreseen as a set of possibilities based on concrete actions and daily experiences, and not as virtual projection of a set of mirrors wrongly focused, owing to hypothetical reality. For that reason, this study means "to be thrown into the tumult of events" with the purpose of weaving na alternative plot for accepted explanation of Brazilian educational deficiencies, and finding a way of dealing with them.

The discourse analysis of Governmental and multilateral bodies reveals both formal homogeneous articulation of legal texts and documents on politics (national as well as international) and their rhetorical unity. Such characteristics make it easy to identify fundamental similarities, coincidences and divergencies, and they also allow differentiation between what is consensus and what is either refuted or imposed.

According to the thesis, current educational reforms, once again, in the nineties, follow old well-known course from outside to inside, wich underlies the rather slanted reading of our domestic reality, and the selection of patterns of reference.

Such a direction prevents existing school from using its potential of transforming itself, and throws out possibilities of understanding and constructing domestic affairs in accordance with national point of view. Once again, option is to interfere in "rebellius reality" in order to reconstruct it in conformity with a paradoxical model wich links technological optimism and pragmatism required by the market with reasoning on enterprising-economicist axle recommended by international agencies.

In such a controversial frame, explicit and implicit assumptions of plans and actions in course of execution, main political guidelines proposals for the secondary school in this country point to horizons which are not clear enough, and also doubtful directions.

On the other hand, the picture of such policies and their implications as well as possible results and developments may get several facets according to different perspectives of people envolved in, that is, Government experts who have formulated the programme of reforms, those from Government bodies in charge of implementing it at state and municipals levels, headmasters, supervisors, teachers and students in every single school. Nevertheless the daily rotine at school, disguised by so many superpositions, remains as it has been for ages with problems, contradictions, uncertainties, prejudices.

The big failure is meeting between educational ambitions and political choices, what is proposed and what is done, purposes expressed and their outcomes may switch the promised "future bound" to a leap in the dark...

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	
1.1. O núcleo da tese.....	010
1.2. Perspectiva de análise.....	014
1.3. Opções metodológicas.....	020
2. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO LIMIAR DO TERCEIRO MILÊNIO: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO	
2.1. O tecido global no qual se entretecem as políticas educacionais.....	026
2.2. A "revisão de categorias" e a essência das políticas educacionais.....	030
2.3. Eixos temáticos: revolução tecnológica e sociedade do conhecimento.....	041
3. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO LIMIAR DO TERCEIRO MILÊNIO: SEGUNDA APROXIMAÇÃO	
3.1. Nexos educacionais entre os Hemisférios Sul e Norte: espelhismos e serpentes emplumadas.....	053
3.2. Brasil e América Latina : tendências, influências e interferências no redesenho do ensino médio.....	066
3.2.1. O panorama da "concertación".....	066
3.2.2. O protagonismo das agências internacionais.....	081
3.2.3. O consenso induzido: decifra-me ou devoro-te!.....	088
4. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO LIMIAR DO TERCEIRO MILÊNIO: CONTATOS IMEDIATOS	
4.1. O cenário.....	099
4.2. Pressupostos: o véu e a máscara.....	101
4.3. Diretrizes: dogma e liturgia.....	114
4.4. Propostas: feiticeiros e aprendizes.....	127
4.5. Ensino médio e tecnológico <i>versus</i> educação profissional: conceitos e preconceitos.....	138
4.6. A reforma do ensino médio no país das maravilhas: interlocutores privilegiados, espectadores disciplinados e opositores desqualificados.....	150
5. ROMANCEANDO O ENSINO MÉDIO: DO DESCOMPROMISSO À MISTIFICAÇÃO	
5.1. Ficção e realidade.....	172
5.2. Um itinerário tortuoso.....	173
5.3. O ensino médio na constelação das políticas educacionais.....	185
5.4. Da prática do discurso ao discurso na prática: as ações em andamento.....	196
5.5. Mídia institucional e mídia empresarial: aproximações e distanciamentos.....	208
6. O SALTO NA ESCURIDÃO.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	255
JORNAIS, PERIÓDICOS E INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.....	257

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O núcleo da tese

A análise das questões e dos projetos relativos ao ensino médio estadual noturno, em São Paulo, foi o objeto central da discussão inicial desenvolvida pela presente pesquisa. Foi enfatizado, nesses termos, o estudo da relação dialética entre os polos pressão popular e resposta institucional, profundamente imbricados no encaminhamento da construção dessa categoria especial de escola pública de nível médio no Estado.

É evidente que não foi cogitada, no projeto preliminar, a existência de uma relação linear, determinista, entre os dois polos citados. Pretendeu-se, na ocasião, focalizá-los no âmbito das concentrações urbanas e analisar como se manifestavam e articulavam no seio dos antagonismos e contradições que caracterizam as relações sociais.

A hipótese do trabalho considerava que a escola média estadual noturna existente é produto de uma ação institucional - via de regra caracterizada como resposta renitente e resistente à pressão popular nas periferias das cidades - contenedora e privatista, tendente a mistificar o atendimento ao sabor de interesses dos políticos de plantão.

Essa discussão, de certo modo, já havia sido esboçada em minha dissertação de Mestrado.¹ As conclusões desse trabalho permitem-me afirmar que a história do ensino médio noturno confundiu-se, até bem recentemente, no Brasil e em São Paulo, com a evolução da resposta institucional às demandas populares para esse nível de ensino como um todo. A relação que se estabeleceu entre oferta e demanda contribuiu de forma definitiva para que o ensino noturno constitua, hoje, a face preponderante da escola média pública e, na ótica da administração, uma questão de difícil abordagem.

Nesse sentido, o desvelamento das vicissitudes da escola pública noturna pode concorrer, sem dúvida, para explicitar os paradoxos e dubiedades que perpassam a escolarização da juventude em nosso País. Pode contribuir, também, para a apreensão do significado pleno das reformas em andamento e para o aclaramento do horizonte possível da universalização da escola média no quadro da atual política educacional.²

Assim, na primeira fase da pesquisa, o estudo do ensino público noturno parecia dar conta das principais questões da escola média atual e dos novos referenciais e protagonistas que passaram a compor a cena educacional. Todavia, pairavam no ar algumas interrogações: essa perspectiva de análise realmente abarca a problemática do ensino acessado por jovens de famílias de baixa renda nesse nível escolar? O destino desenhado para esse tipo de escola não constitui, de fato, apenas um nó de um novelo muito enroscado?

Nos anos 90, uma série de rupturas transmudou radicalmente a percepção do contexto educacional e teve desdobramentos concretos em sua configuração. Dentre elas, a crise de legitimidade do Estado, o questionamento de sua responsabilidade direta com a educação e seu redimensionamento, no contexto globalizado, abalaram as antigas referências para a ação governamental e o desenho das políticas educacionais.

Os movimentos sociais, por sua vez, tenderam a ser reinterpretados. São hoje rotulados como barreiras conservadoras - e mesmo retrógradas - que devem ser enfraquecidas (movimentos estudantis e do magistério) ou entendidos como forças que podem ser reconduzidas sob novas formas de participacionismo responsável, com ênfase na geração de recursos através de práticas comunitárias espontâneas.³

As funções do Estado e da sociedade civil são redefinidas e formas anunciadas como inovadoras são propostas para a articulação entre ambos. O novo perfil de relacionamento está muito distanciado da visão gramsciana de Estado ampliado, embora a participação constitua uma palavra de ordem. Documentos de políticas, em nível nacional e regional⁴ estabelecem esse reajuste de papéis e pregam a conjugação de esforços e energias para a

sustentação da ação combatida do poder público, a emergência de um consenso em torno de “valores positivos” e a necessidade de conferir um novo papel à cidadania...

A concepção de política focalizada reduz sobremaneira as perspectivas do ensino médio regular na rede pública. O problema tende a agravar-se com a adoção das seguintes premissas: o “novo Estado” não pode mais ser visto como o grande patrocinador da educação e a verticalização das políticas deve ser substituída pela flexibilização propiciada pela gestão compartilhada. Isso atinge em especial o período noturno, onde pelo menos metade da clientela está acima da “idade própria” e a regularização do fluxo via “formas alternativas de atendimento” adquire o *status* de solução inovadora e preferencial.⁵

O discurso governamental promete maior dedicação dos sistemas estaduais a esse nível, devido à liberação de um compromisso maior com a escola fundamental, possibilitada pela municipalização do ensino. Entretanto, de onde viriam os recursos? É possível esperar uma ruptura entre o encaminhamento anterior das propostas e ações e o futuro desse atendimento. Seria audacioso prever que a “agenda oculta” da escola média inclui dimensões privatizantes e barateadas?

O novo panorama inclui a participação de personagens extra-nacionais, como as grandes agências financiadoras, cujos critérios operacionais interferem cada vez mais em assuntos internos. A atuação desses organismos na análise, monitoramento e articulação de políticas educativas no mundo menos desenvolvido se amplia de modo crescente. Recomendações “não obrigatórias” tais como critérios de prioridade para gastos públicos, linhas de territorialização⁶ e estratégias de privatização associam-se à submissão intelectual de setores-chave da administração educacional, ansiosos por recursos adicionais. Essa combinação provoca a adoção precipitada de “receitas de sucesso”.

A lógica dessas receitas induz à aceitação de que, embora o direito social esteja previsto, a relação recursos disponíveis/usuários potenciais inviabiliza a universalização do atendimento e exige a priorização de grupos mais vulneráveis e a focalização das políticas.

Ou seja, só existem duas opções: a luta inglória com um cobertor curto ou a privatização inexorável dos níveis educacionais que demonstrem menores “taxas de retorno social”.

Em tal quadro de referências, apesar do sem número de projetos em andamento, a dubiedade, a indefinição e a incerteza prevalecem no interior da escola média pública. Nesses termos, o repensar do projeto original da pesquisa e a superação de suas limitações tornou-se um desafio: o trabalho deslocou o foco de discussão para as políticas do ensino médio e da educação profissional desencadeadas hoje no Brasil, com a intenção de aprofundar a análise de questões mais instigantes e emergenciais.

A tese a ser desenvolvida é a de que as reformas educativas que estão sendo conduzidas para o ensino médio em nosso país retomam o velho e conhecido roteiro de fora para dentro, que abarca desde os pressupostos para a leitura da realidade interna e a realização dessa leitura aos modelos de referência a serem replicados.

Essa perspectiva desqualifica o potencial auto-transformador da escola existente e descarta as possibilidades do nacional ser apreendido e construído segundo óticas endógenas. Retoma-se, mais uma vez, a opção pela interferência na “realidade rebelde”, pretendendo-se reconstruí-la em função de um modelo paradoxal que alia o otimismo tecnológico e o pragmatismo das exigências do mercado ao raciocínio de eixo empresarial-economicista recomendado pelas agências internacionais.

A preocupação central é, nesse caso, o desvelamento dos pressupostos, implicações e desdobramentos das propostas esboçadas para o “fecho da escola básica”, num esforço de vislumbrar o seu futuro. Um futuro antevisto como o leque de alternativas possíveis assentadas nas ações concretizadas e no cotidiano vivido e não como a projeção virtual de um jogo de espelhos desfocados por uma realidade hipotética. O propósito é desenroscar o novelo e tecer, a partir dos nós desatados, uma trama alternativa em relação

ao padrão explicativo consensual das mazelas educacionais brasileiras e de suas possibilidades de superação.

Essa abordagem reduziu a um início de conversa a discussão da trajetória sinuosa trilhada pelas políticas para o ensino médio noturno. Contudo, o estudo não desconsidera a importância da relação dialética entre o poder público e a sociedade civil na construção da escola possível, nem abandona o ensino noturno como referência.

O cotejo entre as diretrizes oficiais, seu tratamento pela "comunicação social" do governo, sua percepção pela imprensa, pelas entidades de classe do magistério e por alguns personagens do cotidiano escolar, permite observar como as reformas em andamento estão sendo recebidas por executores e detinatórios e que representações são formuladas sobre as anunciadas transformações. É possível estabelecer, outrossim, nexos e dicotomias possíveis entre as iniciativas da administração e a escola real em construção.

O cotidiano sofrido num espaço duramente conquistado pelas camadas populares e localmente elaborado, suas expectativas e condições de sobrevivência, parecem estar à margem da formulação das políticas. A ilusão e a magia de modelos espelhados no mundo desenvolvido contribui para distorcer e mascarar uma obviedade: a "bola de cristal" está na própria escola.

1.2 Perspectiva de análise

Na voragem da crise dos paradigmas, adotar uma perspectiva definida de análise que fuja dos "padrões consensuais" tornou-se um verdadeiro drama hamletiano. O discurso da superação da polarização direita e esquerda e da obsolescência de referenciais explicativos marxistas ou marxianos em face da emergência de "pan-paradigmas" que anulam diferenças, sintetizam "positividades" e condenam confrontações "jurássicas", produziu



uma espécie de centro de atração político-intelectual alargado que condiciona o “ser”. Fora dele, parece haver uma inexorável condenação ao “não ser”.

Bobbio não concorda com essa visão radical que anuncia o fim das ideologias. Argumenta que a força catalisadora do centro ampliado não elimina margens à esquerda e à direita, as quais mantêm uma polaridade expressada por um contraste de idéias, interesses e valores. Se tais diferenças nem sempre são evidentes, em especial nos programas partidários, isso se deve, em grande parte, à dubiedade inerente ao discurso político.

Tal raciocínio evidencia que uma “terceira via”, tal como é idealmente apresentada, “não como forma de compromisso entre dois extremos mas como uma superação simultânea de um e de outro e, portanto, como uma simultânea aceitação e supressão deles” está longe de ser, para Bobbio (1995, p.39), a luz ao final do túnel da crise dos paradigmas.

Perry Anderson (1997) elabora um estudo esclarecedor dos argumentos de Bobbio sobre essa questão, no qual seleciona pontos importantes, tais como: as “noções de uma síntese para além de esquerda e direita tipicamente escondem as ambições de um desses pólos de absorver ou neutralizar o outro” e, mais, que a aceitação precipitada da terceira via por ex-pensadores de esquerda revela “um ato de auto-proteção, compensando uma experiência de derrota com uma retórica de superação”.⁷

A preocupação com a perda de identidade e a ânsia pela definição “politicamente correta” parecem rondar o imaginário intelectual do momento presente, o que faz lembrar a recomendação da duquesa a Alice: “Nunca se imagine ser o que poderia parecer aos outros, o que você foi ou deveria ter sido, para não parecer outra coisa senão o que você deveria ter parecido aos outros para não ser outra coisa” (Carroll, 1968, p.94). Sem dúvida um conselho que merece reflexão.

Na verdade, a crescente complexidade político-social tem favorecido migrações e encaixes intelectuais transversais e uma multiplicidade de posições combinadas cujas diferenciações

são dificilmente visíveis e permitem surpreendentes manifestações de opção teórico-política.

A questão torna-se mais complicada pelo advento de uma certa tendência à inversão de imagens e concepções que ensejam possibilidades esdrúxulas como a viabilidade de um capitalismo utópico ou de um socialismo reacionário...

Conforme assinala Thurow (1996), “a direita, historicamente, vendia um passado glorioso, nem sempre de existência real; a esquerda, vendia a utopia.” A inusitada troca desses comportamentos refletiria hoje uma espécie de transmigração de almas?

Giddens (1996, p.9) - um dos arautos da “terceira via” - analisa o sentido histórico da radicalidade e o identifica com o rompimento do domínio com o passado. Em suas palavras: “O radicalismo, na sua essência, significava não só a realização da mudança, mas o controle dessa mudança de forma a conduzir a história para a frente”.

O capitalismo competitivo apoiado pelo neoliberalismo, nessa perspectiva, seria radical, voltado para o futuro, pois rejeita o passado e opta por processos de mudança. O socialismo, por sua vez - desqualificado pela não confirmação da utopia - seria retrógrado, uma vez que se apoia no passado e é por ele dominado.

Essa contraposição (ou inversão) conceitual esconde algumas contradições. A idéia de “renascimento liberal” associada ao resgate da teoria do capital humano e a outras restaurações, não dá um perfil totalmente transformador à nova direita. No “mundo descontrolado e imprevisível”, desenhado por Giddens, como seria possível à nova direita ter uma visão clara, exata e acabada da realidade e do destino, a ponto de conduzir a história? Já na perspectiva socialista, toda essa perturbação não pode constituir a ante-sala do descortínio? Em tal contexto, a cobrança da não-confirmação da utopia socialista não seria, no mínimo, precipitada?

Tornou-se imperativo, desse modo, explicitar a relação esquerda/direita e seus desdobramentos possíveis. Perry Anderson (1997), ressalta que a distinção entre direita e esquerda sustentada por Bobbio funda-se na atitude em relação à igualdade. Haveria, na desigualdade produtiva, uma dimensão positiva, defendida pela direita e uma dimensão negativa, rejeitada pela esquerda. Para a direita, as pessoas seriam mais desiguais do que iguais, e, para a esquerda, mais iguais que desiguais.

Bobbio explica que - ressalvada a relatividade dessa diferenciação - para a direita, a igualdade não constitui um ideal porque a desigualdade é vista como produto pouco alterável da própria natureza. Já para a esquerda, a igualdade é defendida como ideal e deve ser obrigatoriamente previsto um horizonte no qual as desigualdades sociais estarão eliminadas.

Segundo Antonio Negri⁸, a antinomia direita-esquerda hoje é identificada pela mobilização dos defensores da “liberdade do comércio” e dos interesses do capital privado fortalecidos pela “nova ordem”, à direita, e dos paladinos da “igualdade dos cidadãos” e da atenção aos excluídos, à esquerda.

O referido autor questiona, todavia, que se a velha classe operária, articuladora dos interesses populares, fragmentou-se até o desaparecimento, quem responderá pelo desenvolvimento da produtividade global do sistema tendo a igualdade como referência?

Bobbio (1995, p.23-4) considera que

“nenhuma pessoa de esquerda (*sinistroso*) pode deixar de admitir que a esquerda de hoje não é mais a de ontem. Mas, enquanto existirem homens cujo empenho político seja movido por um profundo sentimento de insatisfação e de sofrimento perante as iniquidades das sociedades contemporâneas - hoje talvez menos ofensivas do que em épocas passadas, mas bem visíveis -, eles carregarão consigo os ideais que há mais de um século têm distinguido todas as esquerdas da história.”

O citado estudioso teme que o enfraquecimento da esquerda desemboque numa total ausência de pressão externa, liberando a sociedade capitalista de todos os limites e



aprofundando as desigualdades em escala mundial. Por essa razão, assume que a esquerda tem, ainda, uma tarefa fundamental a desempenhar:

“Basta deslocar os olhos da questão social interna dos Estados singulares, da qual nasceu a esquerda no século passado, para a questão social internacional para se dar conta de que a esquerda não só não completou seu caminho como mal o começou.”(1995:124)

Assim, a esquerda nunca deixou de existir “no interior do horizonte capitalista.”(1995, p.10) Todavia, na análise de Anderson (1997), “para que a esquerda possa sobreviver como uma força significativa, em um mundo cada vez mais dominado pela direita, terá de lutar por um vermelho alternativo.” Isso não implica, por certo, no abandono de referências marxistas cujo poder explicativo não foi ainda superado. O conteúdo ético do socialismo também não pode ser desprezado: cooperação, solidariedade, bem-estar universal e igualdade assim como a crítica ao individualismo e à competitividade.

Souza Santos (1996, p.44) complementa essa assertiva ao assinalar que a

“ idéia de Marx de que a sociedade se transforma pelo desenvolvimento de contradições é essencial para compreender a sociedade contemporânea, e a análise que fez da contradição que assegura a exploração do trabalho nas sociedades capitalistas continua a ser genericamente válida”.

Em sua opinião , uma “hermenêutica da suspeição”, nos moldes da desenvolvida por Marx, torna-se hoje necessária tanto para reconceituar o capitalismo como para questionar e revisar profundamente o próprio marxismo.

O que significa, então, estar à esquerda nesse final de século? O testemunho de Bencivenga, citado por Bobbio(1995, p.128), esclarece que “estar à esquerda significa estar no subterrâneo de Metrópolis.” O horizonte da esquerda na virada do milênio, de acordo com esse raciocínio, é ter consciência desse subterrâneo, assumi-lo como problema geral e não local e encaminhar um enfrentamento global para sua superação.



Há um reparo a fazer. A referência a Fritz Lang parece mais adequada à sociedade fordista. As visões já não tão futuristas de Orwell e Huxley ajustam-se melhor à sociedade da “nova ordem”. A situação dos “proles” e das “reservas selvagens” ilustram de modo terrível a condição supérflua da marginalidade e a indiferença da sociedade “estruturada” em relação a ela.

Como constata Forrester (1997, p.15),

“entre esses despossuídos e seus contemporâneos, ergue-se uma espécie de vidraça cada vez menos transparente. E como são cada vez menos vistos, como alguns os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos.”

Nessa ótica, usando as palavras de Bobbio, (1995, p.124) “o problema da tarefa universalista da esquerda é colocado do ponto de vista do contraste inclusão-exclusão”, considerando o fato de que a esquerda é “tendencialmente inclusiva” e a direita “tendencialmente exclusiva.” Colocar em evidência essa contradição e outras que lhe são subjacentes e desvelar as sutilezas orwellianas de discursos e panacéias globais constitui o primeiro passo dessa empreitada.

Todavia, a exigência e viabilidade de uma ação reconstruída e reconstrutora da esquerda supõe anúncios que superem denúncias, isto é, que a crítica necessária seja acompanhada de propostas alternativas elaboradas no interior da “nova ordem”, em consonância com as concepções, exigências e peculiaridades dos tempos atuais.

Tais propostas só terão repercussão significativa se fundamentadas em pesquisas consistentes e traduzirem formas de interferência dinâmica e positiva na realidade educacional. Talvez seja essa a possibilidade mais concreta e a melhor oportunidade para a esquerda desviar-se do abismo do “não ser”.

1.3 Opções Metodológicas

A preocupação nuclear, no presente trabalho, com os encaminhamentos ainda não totalmente explicitados das políticas para o ensino médio brasileiro a partir da L.D.B. recentemente aprovada, demandou algumas redefinições de ordem metodológica, que permitissem "um mergulho no turbilhão dos acontecimentos"(Giard, 1994, p.11) . Assim, o estudo retrospectivo inicialmente previsto foi reduzido ao indispensável para a contextualização da problemática atual e a discussão de seus pressupostos.

Isso não traduziu, porém, o abandono da dimensão histórica da pesquisa. Ao contrário, conforme sugere Nóvoa (1996, p.2), procurou-se transitar de uma abordagem contextual para uma análise textual, que pode oferecer, de acordo com esse autor, "novas compreensões das práticas discursivas no interior do espaço social ocupado pelos actores educativos."

Essa perspectiva metodológica sugere um mergulho no processo de construção discursiva com o objetivo de explicitar como texto e contexto interagem, isto é, em que contexto se constróem os textos e como certos textos constróem categorias de pensamento que passam a influenciar os contextos.

Nóvoa argumenta, apoiado em LaCapra (1992, p.5-6), que

"a questão principal que se pode colocar a qualquer texto é, de facto, a sua relação sintomática, crítica e potencialmente transformadora com os seus vários contextos de produção e recepção. Os textos são, simultaneamente, acontecimentos históricos por si próprios e uma base fundamental para a reconstrução dos outros acontecimentos. É por isso que o problema da leitura e da interpretação dos textos é crucial para o historiador".

Coloca ainda, em discussão, a própria concepção de texto embutida nessa abordagem. Trata-se de um conceito alargado, que abarca todo conjunto de materiais que é portador de uma fala de qualquer natureza: documento escrito, memória, práticas, falas, etc. Tudo aquilo que faz falar os atores e é portador de sentido. Nesses termos, deve ser analisado

em sua própria construção retórica, uma vez que está impregnado por uma gama de referenciais teóricos.

Em tal quadro encaixa-se a “hermenêutica da suspeição”, resgatada por Souza Santos (1995) da dialética marxista, que orienta a leitura do real pelas perplexidades analíticas geradas pelas contradições dessa mesma realidade e que coloca em xeque a própria matriz teórica. Nesses termos, a “hermenêutica da adesão” estaria descartada em relação à projeção do futuro; de qualquer futuro.

O tempo presente conjugado no trabalho posicionou seu andamento e resultados na dependência da análise das seguintes modalidades de textos : orais (memória, práticas e falas dos atores) e escritas (legislação, manifestações da mídia, relatórios, pesquisas e publicações oficiais - incluindo material de divulgação - e documentos variados produzidos pelas grandes agências internacionais). A explicitação do discurso político (considerado o espírito de partido presente tanto em sua formulação como em sua análise) em função desses materiais constituiu, assim, a principal atividade de pesquisa.

A organização formal homogênea dos textos legais e dos documentos de política (tanto nacionais como internacionais) permitiu a rápida identificação de traços básicos comuns, o reconhecimento dos pontos mais significativos e a seleção das palavras-chave que os sintetizavam. Essa característica, sem dúvida, facilitou o estudo comparativo e a identificação de coincidências, semelhanças e divergências fundamentais permitindo a diferenciação entre o consensual e o replicado ou imposto. Foi possível, também, hierarquizar esses textos, segundo o nível de influência.

A análise considerou, em primeiro plano, a ambigüidade inerente ao discurso político, que implica no uso de termos que permitem diversas interpretações, mas que são empregados com certa sutileza, para não subverter o significado corrente e provocar seu descrédito ou rejeição. Assim, esse discurso, segundo Bobbio (1995, p.70), pode ter dois significados:



um descritivo, que é variável mas não permite que se atribua à mesma palavra dois significados inteiramente contrários, e outro avaliativo, que joga com as palavras atribuindo-lhes um significado orwelliano, ou seja, oposto ao comum, com o objetivo de confundir o destinatário e dificultar - se não impossibilitar - a compreensão do que realmente ocorre.

Como dizia Humpty Dumpty a Alice: “As palavras têm gênio, algumas delas, sobretudo, como os verbos, que são muito orgulhosos. Com os adjetivos a gente pode fazer o que quer, mas não com os verbos. Eu, entretanto, faço de todas as palavras o que quero.” (Carroll, 1961, p.80-1) Essa passagem ilustra o caráter ideológico que o discurso pode assumir, uma vez que tem a ver com relações de poder.

A dimensão política do discurso aqui abordado não se restringe ao fato do mesmo referir-se aos encaminhamentos da política educacional, mas ao fato de que, ao fazê-lo, estabelece interlocutores, instala deveres, cria expectativas, instaura confiança, isto é, concretiza atos sociais transformadores de relações sociais intersubjetivas. (Landowski, 1992, p.10)

Nesses termos, foi considerada a fala dos diferentes interlocutores, independentemente do lugar ocupado na constelação do poder. Tendo em vista, porém, o grande volume de material escrito veiculado por produtores e comunicadores de definições políticas, as entrevistas e enquetes privilegiaram os destinatários e executores locais. Levou-se ainda em conta o alerta de Hobsbawn (1996, p.8) sobre o fato de que “...em geral as entrevistas com presidentes ou outros tomadores de decisão não são compensadoras, pela razão óbvia de que a maior parte do que essas pessoas dizem é para registro público”. Esse autor assinala que “de mais valia são as palavras de quem pode falar livremente, de quem não tem responsabilidade sobre grandes questões”.

A análise da dinâmica do cotidiano da escola em que atuam tais personagens, adotando a observação direta como técnica complementar de investigação, realizou-se em duas



unidades e permitiu a apreensão das reações dos atores escolares às linhas políticas e iniciativas reformistas da administração educacional. A observação adotou como referência algumas categorias hellerianas, como o próprio conceito de cotidiano e as características dominantes da vida cotidiana, tais como a espontaneidade, a heterogeneidade, a hierarquia e a alienação.

Uma outra noção, inspirada na idéia de gramática da escola formulada por Tyack⁹, tornou-se obrigatória no trabalho: a da existência de uma gramática da política. A composição dessa gramática, constituída nos moldes da concepção de Tyack, envolve um conjunto persistente e quase imutável de elementos que norteiam a ação política e determinam o que vai acontecer realmente. Todavia, seus fundamentos não são postos em causa e nem se imaginam outras formas de atuação, como se o poder "tivesse razões que a própria razão desconhece".

Se a gramática da escola impregna o cotidiano escolar e tolhe a adoção de ações alternativas, a gramática da política naturaliza comportamentos e atitudes nas esferas de poder - muitos deles resquícios de políticas autoritárias e populistas - e preserva estilos "consensuais" de atuação, independentes de qualquer vinculação político-partidária.

A influência de um mecanismo dessa natureza sobre a formulação e concretização das políticas educacionais em todos os níveis da administração não pode ser desprezada. Também é mister analisar como "gramática da escola" e "gramática da política" interagem no espaço escolar e quais os desdobramentos dessa interação. No caso específico do ensino médio, objeto de inúmeras intervenções abortadas, é uma dimensão que não pode ser desconsiderada.

Finalmente, os usos (e abusos) da Educação Comparada que agências internacionais e governos vêm perpetrando para legitimar consensos, comparar dados descontextualizados, transplantar experiências, aplicar genericamente receitas de sucesso e



impor recomendações, exigem uma tomada de posição em relação a tais procedimentos e o estudo crítico de suas possíveis contribuições.

Nóvoa, com base em diversos autores (1996, p.12), ressalta que, sem dúvida, a redefinição de identidades nos planos local e internacional aponta para a emergência de uma abordagem comparada da educação. Essa perspectiva de estudo, todavia, adquire novas conotações ao colocar-se em sintonia com as transformações do político numa dialética entre o local e o global.

A comparação, nessa ótica, facilita a reflexão sobre a "reorganização dos espaços educativos ao nível internacional, através de regulações econômicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países" e, ao mesmo tempo, sobre a "presença crescente das questões educativas na criação de identidades locais". Nesses termos, precisa ser dimensionada em função da "hermenêutica de suspeição" e deve, necessariamente, ultrapassar consensualidades tácitas e buscas apressadas de "concertación".

Esse posicionamento constituiu o eixo da reflexão sobre os desafios do ensino médio na América Latina e no Brasil no bojo da nova ordem mundial e ao sabor das ingerências dos organismos internacionais. Estudos comparativos - desde que adotados os necessários cuidados - podem iluminar as sinalizações e os caminhos que estão sendo desenhados para a escola média brasileira.

¹ BUENO, M.S.S. *A política educacional paulista para o ensino de 2º grau (1968:1988): expansão, contenção ou descompromisso?* Marília, 1993. 478p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista.

² Há uma série apreciável de estudos, pesquisas e trabalhos sobre o ensino noturno que merecem ser revisitados pelos formuladores de política. Dentre eles, os elaborados por ALMEIDA, L.R. (1988 e 1992), CAFFER, M.A.M.(1990), CAPORALINI, M.B.(1991), CARVALHO, C.P.(1984 e 1986), GATTI, B., LAPEIZ, S.(1988), GILBRAN, I.S., REISMAN, L.P. (1982), MACHADO, M.M. (1991), PUCCI, B.(1989), PUCCI, B., SGUISSARDI, W. (1990), SÃO PAULO/SE.CENP (1992), SILVA, R.N., NOGUEIRA, M.J.(1987), SPOSITO, M. (1988), ZIBAS, D.M.L.(1991) e outros.

³ A luta por uma maior fatia na distribuição de benefícios sociais pelas camadas menos favorecidas e pelas organizações de trabalhadores foi, de certo modo, sempre levada a sério por políticos e pesquisadores no



Brasil. Caso de polícia para os conservadores radicais, espaço de manobra para os populistas e palavra de ordem na abertura militar, constituiu referência básica para a definição de políticas na área educacional. Sua dimensão transformadora foi amplamente discutida por especialistas como PAIVA, V. (1987) e SPOSITO, M. (1993). Uma vez decretados o fim da luta de classes e a falência do *Welfare State* pelo ideário neoliberal, o livre mercado tende a desqualificar as políticas sociais. Nesse quadro, esses movimentos passam a ser vistos como defensores do *status quo*, arautos de um paradigma superado e impedidores da instalação de uma nova ordem. Daí decorre sua desqualificação e reengenharia.

⁴ Dentre os documentos de política, podem ser citados:

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003. Brasília:MEC, 1993.

BRASIL. Planejamento Político-Estratégico, 1995:1998. Brasília:MEC, maio de 1995.

BRASIL. Roteiro e Metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília:MEC/INEP, 20/08/97.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: projeto de lei de iniciativa do MEC. Brasília:Congresso Nacional, 12/02/98.

COVAS, M. Programa de Educação para o Estado de São Paulo. São Paulo: PSDB, 1994 (documento preliminar)

⁵ Em entrevista à *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 de jul. 1997, a Secretária da Educação Rose Neubauer da Silva afirmou que, para absorver a demanda para o ensino médio, constituída em grande parte por maiores de 18 anos, o governo já instalou em todo o estado mais de 100 telepostos de educação à distância. Ressaltou não só os aspectos inovadores da proposta, mas também seu baixo custo. Assinalou que essa alternativa não onera os cofres públicos porque o aluno compra livros e vídeos (além de pagar o ensino supletivo) e a Secretaria contrata monitores.

⁶ O termo territorialização é utilizado no presente trabalho com a intenção de abarcar as várias formas assumidas pelos processos de centralização, descentralização e desconcentração das políticas educativas no quadro das novas relações que se articulam atualmente entre Estado e Educação. Segundo Barroso (1997, p.31) esse conceito é usado por vários autores (dentre eles Bernard Carlot, 1994) para representar um conjunto diversificado de “princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização e a contextualização da ação política”.

⁷ ANDERSON, P. Explicação para a diferença está na igualdade. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 jun. 1997, especial para o Caderno 2.

⁸ NEGRI, A. Direita e esquerda na era pós-fordista *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 jul. 1997, especial Mais! Autores.

⁹ O conceito de gramática de escola foi desenvolvido por David Tyack e Larry Cuban no livro *Thinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995. Apud NÓVOA, A. – Curso “Educação e Sociedade: abordagens históricas e comparadas”, Marília:UNESP, 1996, anotações de aula.



2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO LIMAR DO TERCEIRO MILÊNIO: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

2.1 O tecido global no qual se entretecem as políticas educacionais

A articulação da educação com os processos de transformação acelerada que caracterizam o panorama mundial deste final de século e a retomada de sua dimensão salvadora em nome da construção da “sociedade do conhecimento” tornam indispensável a reflexão crítica sobre o encaminhamento atual das políticas e das reformas educativas no sentido de desvelar seus pressupostos, geração, nexos e proposições.

Uma análise desse teor supõe o questionamento das “certezas” que prosperam num momento tão incerto e pretendem fundamentar prospecções a longo prazo. Na verdade, os rótulos que identificam a sociedade atual com uma nova ordem globalizada definitiva e consensual, como querem os seus arautos, ou globalitária, ideológica e neoliberal, como denunciam seus temerários críticos, estão longe de superar a estatura de clichês e adquirir consistência e significado.

Enquanto o pensamento hegemônico gera e nutre um pacto em torno de verdades dogmáticas, que teriam o poder de orientar universalmente e com segurança “saltos de qualidade” no mundo humano, há divergências e incertezas entre os seus opositores no que concerne à definição e clareza de muitas categorias teóricas.

Tais posições são fortalecidas de um lado e enfraquecidas de outro pelos fenômenos da “derrocada da esquerda e da crise dos paradigmas”, que colocaram em xeque os referenciais explicativos da sociedade humana e favoreceram a emergência de uma espécie de “pan-paradigma”, construído sob a égide da globalização econômica e da informação.

O novo referencial, que tem por núcleo o neoliberalismo idealizado por Hayek e Friedman¹ incorpora seletivamente a uma base liberal eclética categorias dispersas de

outras linhas de pensamento, reescrevendo-as de modo orwelliano, ao sabor das exigências de preservação da hegemonia do consenso.

O mecanismo em questão confunde e fragiliza opositores que lutam com a dificuldade de encontrar um norte teórico, favorece adesismos apressados e desestimula o aprofundamento de análises e reflexões sobre o ideário em construção, cuja superficialidade encontra justificativa na inevitabilidade dos fatos e na força de um pretenso universalismo.

Hobsbawm (1994, p.393) assinala que, desde a primeira metade dos anos setenta, o mundo contemporâneo mergulhou num quadro sombrio de perda de referências, instabilidade e crise. Entretanto, a assunção da dimensão global e irrecuperável dessa problemática só ocorreu nos anos 80, quando se tornou patente a desaceleração e a desestabilização da economia no mundo desenvolvido e o aprofundamento da pobreza e das desigualdades sociais e econômicas nos países sub-desenvolvidos ou em desenvolvimento.

O fantasma da desigualdade e da miséria passou, também, a assombrar o Norte Econômico, que se viu às voltas com disparidades sociais e econômicas gritantes. Tais inconveniências foram identificadas, pelos defensores e propagadores do modelo neoliberal, como mais uma “crise cíclica” inerente ao capitalismo, caracterizada por uma “longa duração”.

Forrester (1997, p.8), cética em relação a essas afirmações, adota uma postura apocalíptica:

“Em que sonhos somos mantidos, entretidos com crises, ao final das quais sairíamos do pesadelo? Quando tomaremos consciência de que não há crise, nem crises, mas mutação? Não mutação de uma sociedade, mas mutação brutal de uma civilização?”



Tais polarizações indicam que não há uma visão clara sobre o quadro de transformações vividos na virada do milênio.

Seja crise prolongada ou mutação, a incômoda convivência com o alongamento indefinido dessa situação favoreceu maiores adesões ao pensamento liberal, reforçadas pelo Prêmio Nobel em Economia, criado em 1969 e ofertado a Hayek em 1974, e a Friedman, em 1976. A proeminência dada a esses autores, defensores do individualismo e do ultraliberalismo econômico e críticos radicais da economia mista e do *Welfare State*, concorreu para o fortalecimento da referida tendência.

A década de 80 caracterizou-se, nesses termos, pela confirmação e onipotência de uma verdadeira teologia neoliberal, interpretada pelos seus defensores como a retomada da evolução natural da sociedade humana após um hiato provocado pelas pressões e desvios de forças contrárias igualitaristas.

Instalou-se, assim, uma nova

“... era do liberalismo, que soube impor sua filosofia sem ter realmente que formulá-la e nem mesmo elaborar qualquer doutrina, de tal modo estava ela encarnada e ativa antes mesmo de ser notada. Seu domínio anima um sistema imperioso, totalitário em suma, mas por enquanto, em torno da democracia e, portanto, temperado, limitado, sussurrado, calafetado, sem nada de ostentatório, de proclamado. Estamos realmente na violência da calma.” (Forrester, 1997, p.45)

A autora citada assinala, ainda, que

“... não se trata hoje de “um fim da história”, como tentaram nos fazer crer, mas, pelo contrário, de um florescimento da história, agitada como nunca, manipulada como nunca e, apesar da elegante eficácia de algumas camuflagens, determinada como nunca, dirigida como nunca para um sentido único, para um “pensamento único”, centrado sobre o lucro.” (Forrester, 1997, p.109)

Nesses termos, o pan-paradigma em apreço desenha-se como novo credo, prenhe de liturgias, dogmas e mistérios... Não se obriga, nesse caso, a explicitar categorias e expor-se à crítica, preferindo desqualificar (ou excomungar?) seus adversários. Não sente

necessidade, outrossim, de construir argumentos de defesa por conta de sua “consensualidade inerente”...

A interpretação da nova direita sobre as transformações desse final de século e as opções fatais delas decorrentes, apresentadas como novidade revolucionária, mal escondem um baú de ossos e uma dimensão “renascentista”, denunciados por Chomsky (1996, p.335) em sua cáustica análise da “nova ordem”: “... ela é muito como a velha, com uma nova aparência”, uma vez que não se registram “... mudanças fundamentais, e nenhum ‘novo paradigma’ é necessário para que o que está acontecendo faça sentido...”

Chomsky (1996, p.335) argumenta, nessa perspectiva, que

“as regras básicas da ordem mundial permanecem como sempre foram: o governo da lei para os fracos, o governo da força para os fortes; os princípios de ‘racionalidade econômica’ para os fracos, o poder e a intervenção de Estado para os fortes. Como no passado, privilégio e poder não se submetem voluntariamente ao controle popular ou à disciplina do mercado e, portanto, procuram solapar a democracia séria e aplicar os princípios do mercado a suas necessidades especiais. Dentro da cultura da respeitabilidade, as tarefas tradicionais permanecem: reformar o passado e a história atual nos interesses do poder, exaltar os altos princípios aos quais nós e nossos líderes somos dedicados e apurar as falhas nos registros como boas intenções desencaminhadas, árduas escolhas infligidas a nós por algum inimigo diabólico, ou outras categorias familiares aos convenientemente instruídos. Para aqueles que não estejam dispostos a aceitar esse papel, as tarefas tradicionais também permanecem: desafiar e desmascarar a autoridade ilegítima e trabalhar com outros para solapá-la e estender o escopo da liberdade e justiça. Ambas as tendências existem, como sempre têm existido. A que prevalecer determinará se haverá um mundo no qual uma pessoa decente gostaria de viver.”

Assim, categorias “inovadoras” e “consensuais” embutem dubiedades, contradições, permanências e indefinições e exigem cuidado redobrado em sua adoção ou rejeição. Sua explicitação deve condicionar a análise, proposição e encaminhamento das políticas e reformas educacionais. Inovações de ordem discursiva podem mascarar a persistência de mecanismos discriminatórios, e excludentes. Perquirir seus reais significados é o primeiro passo para o encaminhamento de soluções alternativas à “única saída” que se apresenta.

Apoiado na idéia de que velho e novo podem ser apenas faces de um mesmo espelho, Chomsky (1996, p.113) cita Dewey: “a política é a sombra projetada sobre a sociedade



pelos grandes negócios”... “a atenuação da sombra não mudará a substância.” Colorir e enfeitar a sombra poderá confundir os destinatários da política, mas jamais alterar a sua sorte. “Pela mão de Alice”², é necessário visitar o mundo dentro do espelho, conviver com suas contradições e entendê-las para poder enfrentá-las e, quem sabe, superá-las.

2.2 A “revisão de categorias” e a essência das políticas educacionais

A incorporação e a reelaboração de categorias pelo ideário dominante, mais do que constituir uma dinâmica auto-crítica e construtiva de transformação e aperfeiçoamento, parecem estabelecer um processo de acomodação e um ritual litúrgico que preserva dogmas essenciais e, em última instância, a hegemonia do consenso.

Esse ponto é fundamental para captar sutilezas de discursos e proposições inovadores, por vezes contraditórios, que são estratégica e oportunamente assumidos à medida que se constata a persistência e o agravamento de problemas não atalhados pelas receitas do modelo. Exemplo disso é a adoção de uma linguagem ética que prestigia a justiça social, a ênfase no desenvolvimento humano e a flexibilização de concepções como a positividade indiscutível da globalização e o desaparecimento do Estado Nacional.

Souza Santos (1995, p.19-22) mergulha na análise contextual da complicada travessia entre paradigmas sociais e epistemológicos hoje vivenciada. Enuncia, com base nessa reflexão, algumas perplexidades que podem orientar uma reflexão mais acurada sobre as políticas e reformas educacionais em desconstrução e reconstrução.

A primeira delas é o protagonismo assumido pelas questões de natureza econômica nas agendas políticas num momento em que o marxismo é rejeitado como referência de análise. A segunda refere-se à marginalização do Estado Nacional num quadro de florescimento intervencionista. A terceira é o regresso ao indivíduo num contexto de

extrema manipulação e modelagem comportamental que atropelam a criação e a espontaneidade humanas.

A quarta perplexidade contrapõe o “consenso democrático” não questionado ao questionamento da patologia de seus conceitos satélites, tais como a participação e a representação. Finalmente, a desterritorialização das relações sociais ocorre a par do desabrochar de novas identidades alicerçadas numa revalorização do direito às raízes...

Esse conjunto de “perplexidades produtivas”, como ele as denomina, é o prenúncio dos desafios a serem enfrentados nos próximos anos e sua discussão pode concorrer para explicitar o sentido da “revisão de categorias” promovida pelo pensamento hegemônico. A preocupação em interrogar, nessa perspectiva, o significado de tais “idéias-chave” (ou chavões?) e suas implicações na concretização das reformas e políticas educativas constitui, por essa razão, uma preocupação constante em todo o trabalho.

Tal reflexão se inicia, nessa primeira aproximação, pelo estudo do papel do Estado, das concepções de democracia e de indivíduo, bem como de suas articulações no desenho das ações e alheamentos do poder público na área educacional. A intenção nuclear desse mapeamento é estabelecer os nexos dos encaminhamentos políticos para o ensino médio e para a educação profissional com as referidas concepções.

Várias faces do Estado são colocadas em xeque pelo “pan-paradigma”. Recebem destaque especial a face nacional, tida de plano como superada pela globalização da economia, da informação e do conhecimento e a face social, desmantelada em função da crise do *Welfare State*. O redimensionamento e a revisão dessas faces adotam como referências principais as transformações na área econômica e a percepção alargada de suas implicações para todos os segmentos da vida humana.

Thurow (1997, p.168) afirma que



“Em vez de um mundo no qual as políticas nacionais guiam as forças econômicas, uma economia global leva a um mundo em que as forças geoeconômicas extranacionais ditam as políticas econômicas nacionais. Com a internacionalização, os governos nacionais perdem muitos dos seus instrumentos tradicionais de controle econômico.”

Segundo esse raciocínio, por força do trânsito fácil de capitais e dos imperativos da competitividade, as exigências de desregulação e flexibilização contrapõem-se ao aparato rígido e regulador do Estado tradicional e condicionam sua reestruturação.

As reflexões de Hobsbaun sobre as transformações em andamento o levam a argumentar que a economia transnacional solapou os alicerces dos Estados Nacionais. (1996, p.413-14) Em suas palavras

“Mesmo a mais insubstituível função que os Estados-nações haviam desenvolvido durante o século, a de redistribuir sua renda entre suas populações através das “transferências sociais” dos serviços de previdência, educação e saúde, e outras alocações de fundos, não mais poderia ser territorialmente auto-suficiente em teoria, embora a maior parte tivesse de continuar sendo na prática, a não ser onde entidades supranacionais com a Comunidade ou União Européias a complementasse em alguns aspectos.”

Como desdobramento, na reorganização dos sistemas escolares implementada em reformas recentes, a dimensão nacional vem sendo desfocada pela dimensão local, tendo por referência inquestionável que a globalização contraria quaisquer perspectivas de projetos nacionais. Nessa linha de argumentação, a escola deixa de funcionar preferencialmente como espaço nacional e o direito e o dever de formar os cidadãos se coloca para além das possibilidades do Estado em crise.

Vários autores, dentre eles Thurow (1997) e Ortiz (1996-97) assinalam que a idéia de identidade, seja ela individual ou social, deixa de atender à geometria fixa de âmbito nacional e se reconstrói num processo multiforme em função de uma nova geometria diferenciada e dinâmica que extrapola a esfera nacional e articula dimensões globais e locais. O perfil múltiplo e variável das identidades põe em causa, nessa linha de raciocínio, a missão histórica dos sistemas educativos nacionais e estimula reformas que exigem como ponto de partida a reorganização do Estado.



Sassen, (1995, p.773) ao discutir os efeitos da globalização no perfil do Estado, em especial a transnacionalização e a desregulação, assinala que esses fenômenos não apontam necessariamente para a obsolescência do Estado Nacional, mas sim para uma redefinição do seu papel no contexto globalizado. Argumenta que

“O Estado desempenha um papel evidente na longa história da construção do capitalismo global. Quando o capital se torna global ele não escapa necessariamente do Estado; de fato, ele modela um sistema econômico global que opera sob a proteção do guarda chuva regulatório de um Estado singular.”

Em sua opinião, a desregulação funciona como um importante mecanismo de negociação na articulação entre o nacional e o global, mas as ações transnacionais continuam a operar sob os anteparos regulatórios das soberanias nacionais, em especial na área econômica. Mais ainda, o Estado continua a funcionar como garantidor de direitos domésticos e globais do capital, seja ele nacional ou estrangeiro. Esse apoio estratégico é sempre requisitado e, assim, a minimização da importância do Estado Nacional dentro da nova ordem é questionável; o seu papel regulador é que passa a realizar-se em novas bases.

Nesses termos, o declínio do Estado Nacional e a redução do seu poder no contexto da globalização é uma meia verdade e a existência de uma contraposição entre o nacional e o global não é correta; é problemática e complexa. O que acontece, argumenta Sassen, é que as articulações entre o nacional e o global no quadro do reordenamento econômico mundial implicam em um novo desenho do Estado soberano, no qual a desnacionalização fica restrita a algumas áreas estratégicas e a redefinição de papéis traduz-se num processo de auto-reconstrução; o Estado se transforma a partir de ações que ele mesmo desencadeia.

Assim, a idéia generalizada de uma geometria bi-dimensional que articula o local e o global não supera, na prática, o processo de triangulação entre o global, o nacional e o local.

É interessante observar, também, que os regimes mais profundamente comprometidos com a liberalização total da economia tendem a conduzir-se de forma visceralmente



nacionalista e desconfiada em suas relações com o mundo externo. (Hobsbawn, 1996, p.402)

A magia da globalização parece desvanecer-se quando estão em jogo interesses internos e externos de grandes potências. A dimensão pública do Estado também é resgatada quando estão em causa a preservação e a ampliação da competitividade e da hegemonia.

Isto não significa, porém, que os eixos centrais da “nova ordem” são abandonados. Sua proteção sustenta o capitalismo. O que ocorre é o surgimento de novas formas de acomodação na periferia do modelo, cuja multiplicação é diretamente proporcional ao esforço de preservação do núcleo econômico fundamental. É importante assinalar que tais acomodações são mais freqüentes no polo desenvolvido enquanto receitas tradicionais são mantidas para o mundo subordinado, no intuito de garantir a subordinação.

Uma outra referência para as propostas de redução do Estado é a sua crise de legitimidade, advinda das profundas transformações do cenário mundial nos anos 80 e representada, em parte, pela queda do socialismo real e pela derrota do *Welfare State*. Essa perda de legitimidade favoreceu a articulação de arranjos políticos fundados na auto-regulação do mercado e na busca de competitividade. Nesse sentido, a soberania do mercado constituiu um contraponto para o gigantismo inoperante do Estado e base para a configuração do Estado-Mínimo como modelo mundial.

Frigotto (1995) discute a crise do *Welfare State* e as receitas neoliberais de enfrentamento explicitando a configuração desse modelo. Seu perfil, que mescla elementos socialistas e capitalistas, esboçou-se a partir de um pacto que envolveu o financiamento do capital privado pelo fundo público e a manutenção da reprodução da força de trabalho pela via previdenciária, através do incremento de políticas sociais.



O *Welfare State* edificou, com vistas à estabilidade social, um sistema de planificação de inspiração socialista sobre uma matriz capitalista. Reuniu mecanismos de intervenção e participação do Estado na economia a uma oferta abundante de bens e serviços.

A chave desse modelo para o equilíbrio social foi o amortecimento do embate capital-trabalho pela transferência da pressão/distribuição de assistências devidas e benefícios sociais da esfera privada para a pública. A partir do momento em que esse paradigma entrou em crise, com os descompassos capitalistas que se aprofundaram nas décadas de setenta e oitenta, desenvolveu uma incapacidade crescente de atender simultaneamente o capital, com o apoio de fundos públicos, e a força de trabalho, via políticas sociais.

O impasse criado abriu espaço para o aparecimento de pressões pela volta às ‘leis naturais’ do mercado. Analistas como Claus Offe (1984) identificam, como elementos nucleares desse processo falimentar, a crise fiscal, agravada pela internacionalização da economia e pelas falhas na eficácia e controle da planificação central e sua conseqüente deslegitimação. Esses teóricos sugerem, como alternativa, a volta aos processos e controles do mercado e a neutralização das demandas políticas no intuito de aliviar os problemas fiscais.

Nessa linha de raciocínio, o substituto ideal do Estado interventor e controlador é o Estado mínimo, que corresponde à máxima redução da face pública do Estado e ao tratamento do fundo público como pressuposto do capital. Em consonância, recomenda-se, de forma velada, o corte abrupto das despesas com as políticas sociais.

Na análise de Frigotto (1995, p.78), essa crise tem um conteúdo histórico mais complexo. Não é possível ignorar os custos sociais e humanos da alternativa neoliberal de volta os mecanismos excludentes do mercado. Para ele, em nome da justiça social, manter e ampliar democraticamente a esfera pública na disputa de bens, serviços e direitos conquistados, deveria constituir um ponto de honra.



Todavia, a volta à leis puras do mercado, que traduz uma retomada das teses de autores como Hayek e Friedman, naturaliza teoricamente a redução dos compromissos públicos na área social. Porém, a sustentação desse postulado no contexto de crise ora vivenciado pode levar a limites insustentáveis, mesmo num quadro de “consenso global”.³

Isso não impede que a tese do Estado mínimo, flexibilizado e descentralizado, sirva de argumento para a apologia da esfera privada, para políticas de alheamento estatal e para a ênfase nas parcerias e ação comunitária na busca da eficiência dos sistemas de ensino. Seria essa a resposta necessária à incompetência do Estado centralizador em levar a cabo políticas de democratização e resolver questões estruturais da educação. Buscam-se, nessa perspectiva, como única saída possível, outros níveis de decisão para a definição e implementação de políticas educacionais.

Grande parte das reformas educativas em andamento é consequência dessa crise de legitimidade e há uma tendência geral em optar por formas descentralizadas e flexibilizadas de gerência e funcionamento dos sistemas escolares. No entanto, um paradoxo se instala: embora as propostas insistam em mecanismos de descentralização e privatização, evidencia-se o esforço de alguns Estados para recuperar o papel de protagonistas na definição das políticas e no controle das ações.

Como interpretar essas manifestações? Souza Santos (1996, p.20) registra sua perplexidade nas seguintes interrogações: “Será que o intervencionismo social do Estado vai assumir nos próximos anos a forma de intervencionismo não estatal? Será que o Estado vai criar a sociedade civil à sua imagem e semelhança?

O referido autor (1996, p. 89) assinala que a fraqueza externa do Estado é

“no entanto, compensada pelo aumento do autoritarismo do Estado, que é produzido em parte pela própria co-gestão institucional da burocracia do Estado e em parte, e um tanto paradoxalmente, pelas próprias políticas do Estado no sentido de devolver à sociedade civil competências e funções”.



Esse fenômeno ocorre de uma forma controlada, resumida por Mitter (1993) na concepção de “autonomia decretada.”

A aparente conciliação dessa imagem controvertida da função do Estado com a visão predominante de consenso democrático denuncia a presença de certas dubiedades que se acrescentam a já muito desgastada idéia de democracia. Via de regra, a dimensão política da democracia é a única a ser enfocada e, mesmo assim, de forma redutora. É democrática a sociedade que elege seus governantes pelo voto. O voto, por sua vez, ultrapassa a simples escolha de representantes: delega autoridade para decidir e legitima decisões *a priori*, mesmo quando elas não cumprem discursos de palanque.

Parece dominar, nesse sentido, o modelo “elitista pluralista” definido por Macpherson e inspirado em Schumpeter para quem “a função dos votantes não é resolver problemas políticos e depois escolher representantes que executem as suas decisões; isto é sim escolher os homens que farão as decisões.”(apud Bianchetti, 1996, p.68) Nessa perspectiva, a dimensão da participação e da autonomia torna-se extremamente restritiva na prática, desvelando o caráter contraditório e manipulador do discurso político que tende a explorá-la como responsável pelo sucesso do modelo.

Esse perfil não deve implicar, todavia, na total desqualificação da democracia representativa, uma vez que ela pode embutir positivities a serem exploradas. Thurow (1997) assinala que a crença na igualdade política torna menos aceitável o crescimento da desigualdade econômica, ao menos no discurso político. Por outro lado, conforme argumenta Forrester (1997, p.28), “ninguém ousará declarar, numa democracia, que a vida não é um direito, que uma multidão de vivos está em número excedente.”

O fato desse discurso não se traduzir, via de regra, em práticas coerentes que ultrapassem pelo menos a imobilidade e a indiferença não reduz sua potencialidade transformadora uma vez expostas as contradições do modelo que defende.



A face redutora da democracia representativa pode, contudo, agravar-se na perspectiva neoliberal da “democracia econômica”, formulada por Hayek (1987), que identifica liberdade social e liberdade do mercado. A idéia de liberdade estaria associada ao pressuposto de ausência de coerção sobre o mercado e sobre os indivíduos “enquanto moléculas sociais do sistema econômico”. (apud Bianchetti, 1996, p.71-3).

Segundo esse pensamento, os objetivos individuais são soberanos e os sociais correspondem a coincidências entre objetivos individuais traduzidos em objetivos comuns: “Se a sociedade é uma soma de átomos independentes, os objetivos sociais são o encadeamento parcial desses átomos, onde cada um vê satisfeitos seus interesses individuais”. (Bianchetti, 1996, p.73)

Naturaliza-se, desse modo, a supremacia do individualismo, mesmo que se manifestem certas decorrências sociais deploráveis - mas inevitáveis - uma vez que tudo depende exclusivamente da “sorte”. Nessa ótica, a concepção de justiça social se reduz a mecanismos compensatórios de desigualdades humanas naturais.

Essas desigualdades naturais respondem, também, a exigências da própria sociedade pois permitem a distribuição, o equilíbrio e a complementação de funções sociais. (Bianchetti, 1996, p.72) Em decorrência, competitividade e exclusão são elementos intrínsecos à condição humana e, na lógica neoliberal, a relação entre ambos é de oposição: ao primeiro corresponde a positividade construtiva que está ausente no segundo.

A face desumana dessa percepção economicista radical das relações entre indivíduo e sociedade é questionada por estudiosos de várias correntes. Thurow (1997, p.331), ao propor a construção de um “novo capitalismo” que dê conta da problemática sócio-econômica atual, assinala que a grande meta capitalista em vigor - “o interesse individual de maximizar o consumo pessoal” não tem o poder de unir a sociedade .



Segundo esse autor (1997, p.352-5), “nenhum grupo significativo de seres humanos jamais viveu em um estado de natureza individualista”. Nesses termos, “ignorar os aspectos sociais da espécie humana é conceber um mundo para uma espécie humana que não existe.” Argumenta ainda que “a democracia, para funcionar, precisa de uma visão de utopia - um caminho para uma sociedade melhor - uma visão que transcenda o estreito egoísmo sectário.”

Todavia, uma questão de ordem prática se apresenta. As concepções de Estado, democracia e indivíduo, bem como a lógica que entretecem ao articular-se, têm constituído a base de sustentação das políticas sociais (ou antisociais) da nova ordem, apesar do contínuo questionamento quanto à contradição e parcialidade que incorporam. Isso vem ocorrendo, sem maiores cuidados, no mundo subalterno, onde evidências decretadas descartam a necessidade de justificativas melhor fundamentadas para definição dessas políticas, dentre elas as educacionais.

A deslegitimação e desqualificação do Estado educador abrem espaço para a privatização e para novas regras de territorialização, nem sempre muito claras. O aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica de municípios e escolas, por exemplo, implica numa proposta de reestruturação organizacional fundada no incremento da criatividade, independência, responsabilidade e compromisso local e maior participação da comunidade.

A questão não está na descentralização, na autonomia e na participação em si, mas nas formas como se concretizam. As receitas concentram-se na busca de outros agentes na captação, implementação, mobilização e canalização de recursos adicionais com vistas a baixar o coeficiente custo-benefício. É uma perspectiva que objetiva reduzir a mediação estatal e “fortalecer” a responsabilidade pelo incremento financeiro na sociedade civil.⁴

Há evidências, por outro lado, de que a concepção de participação em jogo envolve, além do direcionamento manipulado, uma dimensão tutelada. Esta se revela na insistência

em argumentar que os problemas educacionais não serão corrigidos “sem um amplo somatório de forças e de energias, sem uma vontade política consistente e enraizada em todos os setores sociais, sem uma efetiva conjugação de esforços entre governo e sociedade civil...” (Célio da Cunha, 1993, p.25) numa mesma direção. Esse movimento descarta a possibilidade do pensamento divergente. Nessa ótica, só o consenso constrói.

A proposição de “alianças e parcerias entre todas as pessoas e todas as instituições que podem ajudar” supõe uma convergência de propósitos de difícil concretização e uma seletividade pouco democrática de interlocutores e parceiros. É possível conformar movimentos sociais, empresários, políticos e instituições ao pensamento hegemônico? Ou, em casos de dissidência, é preferível desmontá-los e desqualificá-los?

A revisão de categorias atinge diretamente a concepção da função social da escola no contexto da democracia econômica. O economicismo impregna seu princípio educativo (competitividade e consumo), suas formas de organização e gestão (racionalidade, produtividade e qualidade) e os critérios de definição das políticas (seletividade e parcimônia).

A própria idéia de educação democrática se redefine, quando a equidade social é tomada como desdobramento da revalorização do indivíduo na perspectiva da qualidade de desempenho de cada um num quadro de igualdade de oportunidades. A lógica da competição apresenta-se, assim, como sustentação da equidade, da democratização, da modernização e do desenvolvimento.

A centralidade da economia na recomposição estrutural dos sistemas escolares traduz, também, o resgate da teoria do capital humano e da relação funcionalista entre educação e desenvolvimento. Isso se expressa em categorias como sociedade do conhecimento, gestão de qualidade total, educação para a competitividade e formação abstrata e polivalente (Frigotto, 1995, p.19), e afeta diretamente as políticas para o ensino médio e



da educação profissional. A compreensão do significado dessas categorias é fundamental para explicitar as bases das reformas educativas.

2.3 Eixos temáticos: revolução tecnológica e sociedade do conhecimento

Dentro desse conjunto de transformações e idéias há duas concepções, articuladas entre si e assumidas como os grandes eixos da nova ordem, que são de particular interesse para o estudo das dimensões atuais da relação educação e trabalho e seus reflexos no perfil da escolarização da juventude: revolução tecnológica e sociedade do conhecimento.

As implicações da revolução tecnológica para a organização do trabalho e para a formação do trabalhador têm sido objeto de discussões constantes. Os argumentos de Vilkhovtchenko(1985) chamam a atenção por terem sido forjados à época da política de reformas concebida na URSS no limiar de sua crise estrutural, e já apontarem para alterações profundas do trabalho nas sociedades contemporâneas. Trata-se de uma discussão extremamente lúcida e bastante atual, à qual pouco se acrescentou.

O referido autor (1985, p.9) localiza o aparecimento de um novo tipo de organização da produção nos países capitalistas, desenvolvido a partir do início dos anos setenta, que adentrou pelos anos oitenta. Esse modelo desdobrou-se em novos princípios que, uma vez aplicados no aproveitamento de recursos humanos, tinham a pretensão de traduzir um aumento da eficácia "na exploração das componentes físicas, emocionais e intelectuais da força de trabalho". Em tal perspectiva, a linha mestra dessa orientação é o estímulo da capacidade criativa do trabalhador com implicações nas condições físicas e sociais do trabalho e alterações significativas em seu conteúdo e organização.

O fenômeno em questão seria decorrente da revolução industrial - mas não só industrial - trazida pela inovação tecnológica que, ao exigir uma sociedade mais culta e trabalhadores melhor informados, colocaria em xeque o taylorismo como sistema consolidado de



domínio de classe e desencadearia, já nos anos 70, sua substituição pela racionalização capitalista da produção conhecida como "humanização do trabalho".

"Humanização do trabalho" seria, na concepção do autor (1985, p.10), "uma tentativa a que o capital se vê obrigado a recorrer para trazer as relações de produção até o nível de desenvolvimento de todos os elementos das forças produtivas modernas, quer técnicos e organizativos, quer sociais."

Vilkhovtchenko, no entanto, ressalta que por trás de uma cortina ideológica, esconde-se o aumento de produtividade como escopo principal dos organizadores da produção baseada na exploração da mão-de-obra, ou melhor dizendo, na eficácia econômica. Nesse modelo, a adaptação do mercado exige a substituição constante de produtos e a flexibilização da produção, processos esses que encontram nas práticas tayloristas um freio nocivo e castrador.

Como decorrência, questionam-se os valores e a arquitetura do modelo produtivo tradicional e se desencadeia uma busca de alternativas, tais como estratégias de estímulo ao trabalho, novos métodos organizativos e sócio-psicológicos, a ênfase na participação dos operários e a preocupação "made in Japan" com a qualidade dos produtos.

Nesse particular, a revolução no caráter do trabalho provocada pelo progresso científico e técnico desdobra-se em alterações nas exigências para sua organização: substituição do trabalho pesado por técnicas avançadas e aumento do grau de autonomia dos grupos de trabalho. Tais mudanças, na ótica dos apologetas da RTC (revolução técnico-científica), implica o redimensionamento do homem enquanto elemento das forças produtivas; ele passa a ser considerado como o centro do processo laboral, o "fator causal".

Ou seja, a RTC exigiria novos conhecimentos profissionais e novo elenco de qualidades morais e psicológicas da parte dos operários, bem como reforço da técnica, aperfeiçoamento organizacional e novas formas de trabalho. Tudo isso somado à melhoria



crescente dos padrões de desenvolvimento da classe operária, considerada como elemento fundamental das forças produtivas.

Vilkhovtchenko (1985, p.23) alerta, entretanto, para o perigo da idealização do potencial da automatização capitalista, cujo nível de aplicação está longe, a seu ver, de abalar o domínio do trabalho mecanizado, semi-qualificado, monótono e mesmo fisicamente pesado. Argumenta que:

"o desenvolvimento simultâneo de duas tendências contrárias - no sentido de uma maior valorização do trabalho e no sentido de sua desvalorização - dá origem a dois mercados de trabalho, o de baixa e o de alta qualificação, e conduz ao fracionamento da classe operária".

A introdução de técnicas que economizam mão-de-obra daria origem, assim, não à degradação inexorável do trabalhador imaginada por Braverman, mas ao desemprego estrutural. Vilkhovtchenko chama a atenção para a conotação abstrata desse "trabalho humanizado". Em sua opinião, os defensores da RTC não atentam para as limitações históricas do capitalismo e associam esforço individual a ganho social, idealizando as possibilidades da sociedade burguesa e romantizando a função da escola: ensinar o significado do trabalho e o novo papel do homem na sociedade...

O autor denuncia, também, que os "estudiosos burgueses" ficam na constatação ou, no máximo, na dinâmica dos processos de trabalho. Em suas palavras, "o conflito de classe em matéria de valores que ocorre na produção permanece, para eles, apenas um conflito entre o indivíduo e a organização". Tais estudiosos adotam, a seu ver, uma pseudo-objetividade, "acima das classes sociais" e buscam neutralizar as contradições com meias medidas, sem aprofundar a discussão de suas raízes e sem prejuízos para as classes dominantes.

Em síntese, a "humanização do trabalho" é um "complexo fenômeno sócio-econômico e sócio-político que integra elementos de progresso histórico, combinando-os com a sua utilização para fins de exploração." (Vilkhovtchenko, 1985, p.297) Nesse sentido, o alcance das transformações provocadas pela RCT na democratização da organização do

trabalho e na formação do trabalhador é limitado; reduz-se, como o autor intitulou sua obra, à promoção de “novas formas de exploração capitalista.”

O discurso laudatório do autor sobre a ação do PCUS e sua visão romântica do "paraíso soviético" estão fora de tempo e de lugar, mas sua análise sobre a "humanização capitalista" abre perspectivas para uma reflexão crítica sobre as alterações da organização do trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas e a pretensa neutralidade e consensualidade do novo paradigma hegemônico.

Tendo em vista que processo de trabalho, relações de produção, conceito de homem e formação humana são imbricados, é mister desnudar, hoje, as implicações que a ideologia neoliberal tem em relação à educação da juventude sob a capa de um discurso pseudo-progressista.

Sem dúvida o texto de Vilkhovtchenko colabora nessa tarefa ao deslindar as artimanhas de estratégias aparentemente transformadoras, mas conservadoras na raiz, e denunciar a beatificação da revolução tecnológica realizada por teóricos burgueses. Contribui, ainda, ao apontar as reais possibilidades de libertação humana embrionárias nas novas formas de desenvolver a organização do trabalho, dentro dos limites do capitalismo.

Uma outra dimensão das transformações em processo seria a existência de uma crise da sociedade do trabalho, identificada pela perda da centralidade do trabalho na vida humana, o que colocaria em xeque as relações postas entre trabalho e educação e o princípio educativo da escola.

Essa questão é tratada por Frigotto em seu recente livro “Educação e a crise do capitalismo real”(1995) a partir de uma análise crítica dos argumentos apresentados por Offe, Schaff e Kurz, arautos da mencionada crise.



Já na introdução (p.21), ao resumir as linhas gerais da obra, o autor apresenta sua concepção de educação como sendo uma

“prática social que se define, nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais”...“elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica.”

Nesses termos, na perspectiva do pensamento dominante, está prevista a subordinação controlada da função social da educação às demandas do capital enquanto que, na perspectiva dos trabalhadores, a luta pela educação implica na apropriação de conhecimentos e habilidades que permitam a apreensão crítica da realidade e a garantia de valorização e atendimento de suas necessidades e interesses sociais.

Em outras palavras, o papel da educação - marcado historicamente pelo conflito dos antagonismos de classe - no formato atual das relações sociais é uma questão em aberto, tendo em vista o avanço da diferenciação e da exclusão no panorama mundial.

Frigotto (1995, p.31-2) assinala que tanto a educação quanto o trabalho não são simples fatores constitutivos da sociedade. O trabalho é “uma categoria ontológica e econômica fundamental”...“a forma mediante a qual o homem produz suas relações de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano” A educação, por sua vez , é “uma forma específica de relação social” destinada a promover a qualificação humana, entendida como o

“desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição da satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.”

Depreende-se, dessa argumentação, a estreita vinculação entre educação e trabalho e a definição deste último como princípio educativo da escola, mesmo num quadro de crise e transformações no mundo capitalista. Como bem assinala Frigotto (1995, p.108), “parece-nos problemático deduzir da crise do trabalho no interior das relações capitalistas de

produção e das mudanças de sua natureza, a perda da centralidade do mesmo na vida humana.”

Esse autor (1995, p. 121) lança mão das considerações de Kosik(1986) para fortalecer sua posição:

“O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que de retorno, exerce uma influência sobre sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre as esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas ‘do que é o trabalho’ e ‘quem é o homem’ pôde também iniciar a investigação científica do trabalho em todas as suas formas e manifestações (...) e bem assim a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações.”

Deixa claro, ainda, que Schaff, ao vaticinar o fim do trabalho abstrato na sociedade informática e ressaltar as perspectivas de redução na demanda de trabalho humano e o desemprego estrutural, ressalva a dimensão ontológica do trabalho. O que tende a desaparecer, para ele, é o trabalho em sua forma abstrata e as classes sociais fundamentais. O ‘fim do trabalho’ se refere ao “trabalho sob as relações capitalistas, e não ao trabalho como atividade humana constitutiva do próprio homem”.(Frigotto, 1995, p.121)

Apoiado principalmente em Paola Manacorda, Frigotto (1995, p.124) assinala, no entanto, que “há necessidade de distinguir-se a mudança efetiva do conteúdo do trabalho e as mudanças da organização e divisão do trabalho das mudanças das relações sociais de produção”.

A referida autora aponta que Schaff confunde algumas questões. Incorre, por exemplo, na sobreposição das finalidades do trabalho: “prover a satisfação das necessidades humanas, meio de construir a realização da capacidade criativa e o papel de identidade social.” Por esse motivo,

“é preciso questionar o pressuposto de que as máquinas incorporam quase todo o trabalho entendido como instrumento de satisfação das necessidades humanas. Isto, em última análise, implica supor que as necessidades, e o trabalho para satisfazê-las, são quantidades finitas. Ora, as

necessidades humanas são históricas e não finitas. O trabalho, enquanto processo de criação do homem e de satisfação de suas necessidades, não pode ser considerado finito. Não há, pois, um limite teórico nem das necessidades, nem das atividades humanas.”(Frigotto, 1995, p.124)

Seguindo esse raciocínio, Frigotto (1995, p.132-3) conclui que

“a crise da forma mercadoria de trabalho, do trabalho abstrato, portanto, não significa o fim da centralidade do trabalho enquanto processo criador do humano na sua dupla dimensão de necessidade e liberdade. A superação da crise somente se efetivará, pela raiz, mediante um processo de embates concretos que concorram para a negação das relações sociais de produção fundadas na cisão das classes sociais, pela mercantilização da força de trabalho, em suma, pela alienação.”

Frigotto (1995-a) e Vilkhovtchenko(1985) não descartam que as grandes transformações por que passa o mundo nesse final de século exercem um enorme impacto sobre o conteúdo, a divisão, a qualidade e a quantidade do trabalho humano e, em decorrência, sobre a qualificação do trabalhador. Os processos de reestruturação capitalista implicam, contudo, na construção de novas formas de exploração que se traduzem, no campo ideológico, numa verdadeira metamorfose conceptual, usada para velar a preservação de velhos padrões de relações sociais.

Esses mecanismos de camuflagem permitem que a teoria do capital humano se recomponha, em novas bases, nas teses da sociedade do conhecimento e da qualidade total. Ensejam, outrossim, a manipulação de conceitos e categorias, tanto no plano da ordem econômica quanto no plano da formação humana. Essas mudanças conceituais “expressam a forma mediante a qual ideologicamente se apreendem a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista e se encobrem os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão.”(Frigotto, 1995-a, p.104)

Nesses termos, nem os homens de negócio mudaram suas concepções e interesses fundamentais nem a natureza da relação capital-trabalho foi alterada. A visão da educação como mero fator de produção orienta o discurso uníssono do setor empresarial moderno quando este, em nome de uma relação positiva educação/desenvolvimento, clama pela

revalorização da formação geral, pela formação polivalente e pela revalorização do trabalhador.

Na ótica dos empresários, a educação formal deve responder por “uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista.”(Frigotto, 1995, p.141) O interesse empresarial concentra-se na demanda de uma elite trabalhadora, teoricamente melhor capacitada, mas reduzida, e no estabelecimento velado, em nome da qualidade e da competitividade, de mecanismos de exclusão que marginalizam progressivamente a maioria da população. Por outro lado, o conhecimento pode traduzir-se em “força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores.”(Frigotto, 1995, p. 54)

A relação capital-trabalho permanece, assim, conflitante e antagônica, por confrontar, de um lado, as necessidades da reprodução do capital e, de outro, as múltiplas necessidades humanas. A questão real que se coloca para o futuro é, na verdade,

“disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia.”(Frigotto, 1995, p.139)

Como interpretar, nesse quadro de referências, a propalada travessia da sociedade do trabalho para a “sociedade pós-industrial do século XXI” (Toffler, 1985), ou “sociedade do conhecimento”?

A sociedade do amanhã estaria dando seus primeiros passos nesse final de século amparada pelas ideologias do adeus ao trabalho, do fim da luta de classes e da história, assim como pela dimensão messiânica da tecnologia. Esse fato seria plenamente demonstrado pela transmutação do “homo economicus” em “homo culturalis”: aquele que

tem no conhecimento sua dimensão mais importante, sua nova forma de exercício do poder.

Na verdade, o uso da tecnologia pelo homem não é um fenômeno tão atual quanto o seu estereótipo configura, como se a tecnologia estivesse separada da evolução da sociedade e da cultura. A automatização da sociedade, sim, é fenômeno recente, e sua intensificação caracteriza as profundas transformações desse final de século. Todavia, essas mudanças estão em processo e não autorizam a idéia de padrões tecnológicos estáveis que possam projetar horizontes claros e definidos para a humanidade.

No entanto, a mística da tecnologia tende a fortalecer-se. Dowbor (1996, p.18) destaca, na trajetória humana, dois momentos significativos do progresso científico: o final do século XIX, restrito aos limites da denominada comunidade científica e as últimas décadas, quando esse progresso revelou-se muito mais amplo e envolvente, acionando cientistas, técnicos dos diferentes níveis, trabalhadores das diversas áreas econômicas e impregnando toda a sociedade. Em suas palavras “o conhecimento científico está se tornando, pela primeira vez, um processo popular, um fenômeno de massas.”

O citado pesquisador (1996, p.20) acredita que

“na realidade, o conjunto de transformações parece estar levando a uma sinergia da comunicação, informação e formação, criando uma realidade nova, que designariamos algo pomposamente como ‘espaço do conhecimento’ mas que representa exatamente isso.”

Dowbor (1996, p.26-7) aponta, ainda, algumas das transformações mais significativas no “espaço do conhecimento”: redução da importância da concepção de estoques e pacotes fechados de conhecimento, dada a sua ampliação e diversificação; substituição da apropriação pela idéia de “navegar” pelo conhecimento: o “saber fazer” se sobrepõe ao “adquirir”; reforço da função do educando como sujeito da própria formação; acesso obrigatório à informação articulado à exigência de resgate da cidadania, dentre outras.

O dimensionamento do conhecimento como recurso estratégico do desenvolvimento moderno e a necessidade de sua socialização o situam, em sua opinião, como matéria prima a ser trabalhada pela educação em espaços multiplicados e diversificados que devem transcender os espaços tradicionais e contar com o envolvimento de todos os atores sociais interessados. Nesse contexto, a educação formal seria tratada como “atividade central e organizadora, não mais como eixo único de formação”. (Dowbor, 1996, p.34)

Tal visão da “sociedade do conhecimento” e do papel a ser desempenhado pela educação em sua edificação constitui a base de sustentação da maioria das propostas de reforma educacional em andamento. Esse fato, por si só, deveria encaminhar uma discussão teórica que aclarasse as várias faces dessa concepção. Todavia, a auréola mágica que a circunda tem afastado a possibilidade de questionamentos e aumentado o perigo de se confundir areia movediça com terreno sólido.

Se de um lado a revolução da informação é um processo evidente e amplamente disseminado na sociedade atual, a ponto desta adotar sua linguagem como referência obrigatória, de outro, a idéia de conhecimento que incorpora adquire sentidos que exigem maior explicitação.

Novos valores, critérios e formas de produção e manifestação compõem essa concepção. Vinculado à tecnologia e confundido com a informação, o conhecimento tem seus padrões radicalmente alterados. Torna-se, nessa perspectiva,

“menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo”(Miranda, 1997, p.41)

Na prática, a dimensão crítica e reflexiva do conhecimento e seu caráter cumulativo são desprezados ou minimizados; seu conteúdo sobrepujado pela imagem e pela realidade virtual. A riqueza e a potencialidade da tecnologia são superestimadas: o aparato da mídia



e da cibernética sobrepõem-se ao trabalho intelectual tradicional e adquirem autoridade para ensinar papéis, valores e ideais através da informação.

Há nessa visão do conhecimento equívocos básicos: sua indevida subordinação à tecnologia e sua presumida decorrência da informação. Embora possa valer-se da tecnologia e relacionar-se com ela, o conhecimento não se expressa necessariamente através dela. Não constitui, outrossim, apenas uma construção edificada a partir de unidades de informação selecionadas em função de sua utilidade.

Outros equívocos podem ser somados a esses. A vinculação cada vez mais estreita da informação a uma espécie de “mercado eletrônico” tende a reduzi-la a um objeto de consumo imediato. Como tal, possui um valor pragmático associado ao seu uso mas também incorpora imagens e significados publicitários carregados de subjetividade.

Esse mecanismo sugere a possibilidade de controle do “pensamento público” antevisto por Orwell e, como desdobramento, a fragilização do poder individual de decisão e julgamento. A imagem veiculada de infinitas possibilidades de escolha racional e autônoma, dentro de um universo de ofertas voltadas para todos os apetites, é desmentida pela onipresença do catecismo do consumo na codificação da realidade e modelagem das mentalidades individuais e coletivas.

As concepções em pauta desempenham um papel importante no desenho das perspectivas para a educação formal e informal, em especial quando ela envolve trabalhadores estudantes de países “em desenvolvimento”. Conforme assinala Ortiz (1997, p.2),

“computadores, satélites, softwares condensam uma imagem idealizada das relações humanas.”...“uma ideologia perfeita para as grandes corporações cujo domínio do mercado eletrônico é inquestionável. Mas uma associação indevida e perigosa para os que se interessam pela técnica e pelo conhecimento”.⁵

¹ F. A Hayek - da Escola de Viena - defende suas idéias (identificadas por Bellamy, 1992, com o liberalismo neutralista contemporâneo) desde os anos quarenta. Algumas de suas obras: “The Constitution



of Liberty", de 1960, "The Principles of a Liberal Social Order", de 1967, "Law, Legislation and Liberty (1973-9) e "O caminho da servidão", publicado em português em 1987. M. Friedman - da Escola de Chicago - defensor do ultraliberalismo econômico, é o autor de "Capitalismo e Liberdade" e "Liberdade de Escolher", traduzidos para o português em 1977 e 1980, respectivamente.

² Trata-se de uma referência ao livro de mesmo título, da autoria de Boaventura de Souza Santos, diversas vezes citado no trabalho, cuja proposta é discutir desafios à imaginação sociológica a partir de perplexidades geradas por contradições postas pela sociedade da viragem do século.

³ A crise tem provocado a mudança de eixos políticos nas grandes agências internacionais. O discurso recente do FMI e do BIRD, por exemplo, tem adquirido um tom de "menor mercadolatria". O BIRD chegou a reforçar sua retórica opção pelos pobres e a necessidade de maior ênfase nas políticas sociais. Essas atitudes e a morosidade das "desregulamentações" provocou ataques diretos de FRIEDMAN durante o Encontro Anual realizado em Hong Kong (O fim do FMI? *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 25 set. 1997; Idéias, instituições e interesses. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 7 out. 1997).

⁴ Receitas dessa natureza podem ser encontradas em documentos publicados pelo Banco Mundial, tais como o texto de Donald Winkler, "Diseño y administración de transferencias intergubernamentales: descentralización fiscal en América Latina" (1994) e o estudo setorial "Prioridades e estratégias para a educação" (1995). Experiências de descentralização no Chile desembocaram em fenômenos como o "Financiamento Compartilhado", que concorre para introduzir "fortes elementos de discriminação no interior das escolas." (FIGUEROA, *Cadernos de Pesquisa* n.100 (São Paulo), p.49-56, 1997). A mesma publicação traz artigo de TIRAMONTI, G. (*Cadernos de Pesquisa* n.100, p. 82-3, 1997) que denuncia, a partir de dados de pesquisa, o objetivo financeiro da descentralização educativa nos países latino-americanos, em especial na Argentina, e a concretização da responsabilização da comunidade pela provisão de recursos para a educação.

⁵ A citação de Ortiz foi retirada do artigo Informação e Conhecimento, *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 30 set. 1997. Espaço Aberto, p.2.

3 O ENSINO MÉDIO NO LIMIAR DO TERCEIRO MILÊNIO: SEGUNDA APROXIMAÇÃO

3.1 Nexos educacionais entre os Hemisférios Sul e Norte: espelhismos e serpentes emplumadas

As categorias construídas ou reconstruídas pelo neoliberalismo, em sua tentativa de descrever e interpretar o mundo e propor soluções para a crise, edificam realidades virtuais em função de formas reinventadas de pensar questões de natureza social, econômica, política e cultural.

Tais concepções transportam para a área educacional algumas tendências que são apropriadas pelos críticos como rótulos identificadores de suas inquietações (economicismo, individualismo, privatismo) ou são incorporadas como fórmulas mágicas de transformação (descentralização, cooperativismo e comunitarismo), que não deixam de provocar dúvidas e perplexidades se cotejadas com as realidades que pretendem reformar.

Isso não quer dizer que os processos de transformação educacional e cultural que atingem direta ou indiretamente todos os rincões do globo terrestre não possam ser identificados por algumas tendências predominantes, geradas pelos “choques motores” dos referidos processos: informatização, globalização e revolução técnico-científica. Dúvidas, questões e perplexidades decorrem, via de regra, de leituras universalizadas dessas tendências como se as mesmas não fossem profundamente marcadas pela história, pela cultura e pela diversidade política, social e econômica de países e regiões.

Essa leitura consensual impregna a literatura veiculada pelos organismos internacionais e está incorporada aos documentos por eles publicados. Estabelece, também, perfis, categorias, interpretações e soluções muito semelhantes em agendas de reformas e planos educacionais de governos afinados com o ideário neoliberal, em especial no Cone Sul.



No que tange à realidade européia, é importante assinalar que pesquisas, documentos e relatórios, tanto os da União Européia quanto os originários de países a ela associados, enfatizam afinidades existentes entre sistemas escolares de raízes comuns. Todavia, não deixam de apontar peculiaridades e abordagens diferenciadas de questões assemelhadas em função de preocupações e necessidades específicas, fundadas em cada substrato social, econômico e cultural, e em concepções teóricas definidas de sociedade e educação.

Se de um lado a nova ordem mundial envolve uma problemática que projeta sombras compartilhadas na Europa e induz a uma reflexão convergente sobre grandes temas educacionais, facilitando a incorporação de categorias genéricas nos diferentes países, de outro há um cuidado constante nos documentos em ressaltar a multiplicidade de encaminhamentos que constroem uma espécie de mosaico educacional europeu.

A convergência de interesses e preocupações na área educacional é reflexo do consenso existente em torno da premência de uma política regional de competitividade econômica. Essa política, fundada na firme estruturação da União Européia, visa o enfrentamento de vários desafios: inserir, da forma mais vantajosa possível, o “arquipélago europeu” na nova conformação dos blocos econômicos mundiais, unir forças concorrentes ao poderio industrial norte-americano e asiático, reduzir taxas de desemprego e conter pressões migratórias vistas como responsáveis por quistos de pobreza no primeiro mundo.

Como desdobramento dessa preocupação maior, os países europeus têm desencadeado, desde os anos oitenta, reformas educativas centradas na construção de um futuro articulado e competitivo para a região. A premissa da existência de um profundo embricamento entre competitividade, formação e informação sustenta uma aposta educacional na inteligência humana: somente recursos humanos altamente preparados poderão garantir ao mesmo tempo, nessa ótica, a preservação da competitividade européia e dos benefícios sociais já conquistados, assim como o desenvolvimento de melhores perspectivas de empregabilidade.¹

As referidas reformas têm enfatizado, outrossim, a importância da assunção da diversidade como marca da identidade européia; da harmonização das diversidades culturais e de organização dos sistemas educativos; da instituição de projetos curriculares transversais interculturais que concorram para a integração da vizinhança e superação do estranhamento; do estabelecimento de programas de intercâmbio de alunos e professores, pesquisas e informações educacionais, que aproximem os povos pelo heteroconhecimento. (Alvares, 1996, p.9)

No bojo desse movimento reformista, estudiosos, governos e organismos, como a Comissão Européia, estimulam iniciativas de renovação pedagógica, administrativa e de formação profissional. Esses movimentos concentram-se em questões relativas à gestão, à avaliação institucional, à reorganização curricular e à formação docente e desenvolvem-se a partir de uma ampla crítica dos modelos educativos vigentes, bem como de seus equívocos e inadequações às transformações em andamento.

Tal mobilização expressa tendências abrangentes articuladas “às exigências da nova ordem”, mas está sempre marcada pela diversidade enraizada nas tradições históricas e culturais de cada país. Nessa perspectiva, cada Estado membro sempre terá, em princípio, liberdade para determinar e conduzir a evolução da organização de seus sistemas de educação e de formação profissional.

As idéias que alicerçam as transformações dos sistemas educacionais em direção a um ajustamento europeu, voltado para a construção de uma sociedade cognitiva, estão consubstanciadas em textos veiculados pela Comissão Européia, em especial o “Livro Branco sobre educação e formação”.

O citado documento (1995, p.6) tem por objeto

“desenhar o caminho para essa sociedade nova, identificando as linhas abertas à União Européia, nos domínios da educação e da formação, em apoio e complemento das políticas de educação e de formação que são em primeiro lugar e essencialmente da competência das autoridades nacionais, regionais e locais.”



O sucesso desse empreendimento dependerá, segundo o texto em questão (1995, p.8), da capacidade dos povos europeus em desenvolver as aptidões profissionais, sociais e culturais indispensáveis ao enfrentamento da instabilidade gerada pelos “choques motores” da civilização tecno-científica, da sociedade da informação e da mundialização.² Na verdade, segundo esse raciocínio, tais fenômenos têm o poder de mobilizar, de empurrar as sociedades para a construção da sociedade cognitiva.

O documento é enfático ao registrar que a preservação da racionalidade das culturas européias está na direta dependência da educação permanente de cada cidadão, concentrada na ampliação de sua compreensão do mundo e aptidão para o emprego. A própria composição da constelação social é vista como decorrente da posição que cada um é capaz de conquistar em função dos resultados desse processo educativo.

Os argumentos são taxativos (1995, p.39):

“É pela qualificação de suas populações que nossas sociedades poderão permanecer competitivas e conservar suas aquisições sociais. É por seu dinamismo cultural e científico que as sociedades européias criarão novos valores, novos produtos e novas técnicas.”

Essas exigências colocam parâmetros desafiadores para a escola do futuro: ajustar-se às novas demandas educacionais provocadas pelos “choques motores”, dotar-se da flexibilidade necessária ao acompanhamento das inovações, unificar conhecimentos gerais, formação e orientação permanentes para o emprego, mudar o perfil do educador e enfatizar a formação contínua dos professores, prestar atenção especial ao fenômeno da diversidade e adotar uma atitude de discriminação positiva em relação a minorias e desfavorecidos sociais. (Alvares, 1996, p.4 -5)

As mudanças no mundo do trabalho refletem-se amplamente na escola secundária, via de regra ainda organizada em função dos setores tradicionais da economia e da velha estrutura de mercado. Além disso, esse ensino - como no resto do mundo - está chegando

ao final do século sem que seus objetivos sejam claramente definidos. Sem dúvida, uma condição que também concorre para exigir reformas significativas. Nesse quadro, a educação secundária constitui-se, desde a metade dos anos oitenta, num foco de preocupações. Isso está muito evidente nos documentos oficiais e nas publicações das revistas de educação comparada.³

É importante assinalar que a heterogeneidade dos sistemas educativos europeus se aprofunda quando se trata do ensino secundário. Kallen, em seu artigo “Trinta anos de Educação Secundária” (1995, p.458), identifica-o como uma forma de educação intermediária que tanto pode assumir um papel dentro da educação obrigatória como na educação pós-compulsória, dependendo da perspectiva sob a qual é inserido em cada sistema escolar.

Esse ensino assume, também, uma variedade de perfis curriculares, alternativas de organização e extensão que dificulta classificações e comparações. O autor opta, nesses termos, pela seguinte tentativa de definição: secundário é todo programa educacional formal que ocorre após o ensino fundamental e antes do ensino superior...

Desde que não seja desconsiderada essa diversidade e indefinição, é possível identificar algumas tendências que ensejam uma configuração peculiar para o ensino secundário europeu nas últimas décadas. Além da crescente unificação do “ensino secundário superior” (resguardadas as disparidades), com redução significativa das alternativas de especialização⁴ a educação secundária passou, na maioria dos países, da “massificação” para a “universalização”.(Kallen, 1995, p.462-3).

É bom lembrar que o ensino secundário obrigatório quase foi generalizado na Europa nos anos sessenta, com participação preponderante do setor público. Apenas nos países do sul esse processo retardou-se. Nesses termos, registra-se em todo o seu território uma tendência acentuada de extensão da escolaridade e um aumento da pressão social pela ampliação do acesso ao ensino superior.



Esse fato não traduz, contudo, a conquista de espaços mais significativos e definidos para a escola secundária. Kallen (1995, p.457-8) demonstra que há uma perspectiva de diluição progressiva desse nível de ensino nas duas pontas do sistema, quer pela sua incorporação na educação básica, quer pela inclusão no ensino superior de programas que costumavam situar-se no ensino secundário.

Em termos curriculares, o grande enxugamento de variedades traduz uma espécie de “compreensivização” do ensino secundário, assentada numa educação básica comum, cujas intenções são: retardar o momento da oferta de caminhos alternativos até que o jovem tenha amadurecido um projeto para o futuro e garantir a todos os cidadãos o acesso a uma base de conhecimentos que assegure a concretização do princípio da igualdade de oportunidades. (Alvares, 1996, p.8) Desse modo, a idéia de terminalidade da escola secundária é superada pela função preparatória, isto é, a aquisição de competências gerais e genéricas substitui a especialização e o treinamento específico.

O ensino técnico-profissional é, assim, empurrado para o nível pós-secundário e, até mesmo, para fora do ensino formal regular. Esses encaminhamentos procuram traduzir a melhor resposta possível às exigências da integração e da nova ordem. O anexo 1 do “Livro Branco”(1995, p.54-8) aponta, nessa direção, um conjunto de tendências articuladas em educação e formação profissional, em andamento na comunidade europeia, com o cuidado de ressaltar que não se trata de um modelo homogêneo, uma vez que a rica diversidade inerente aos sistemas de educação e de formação inviabiliza essa conformação.

Esse conjunto de tendências pode ser resumido nos seguintes itens:

- “aperfeiçoamento da flexibilidade da oferta, renovação dos conteúdos e da abordagem educativa e procura de uma maior qualidade das ações de formação de acordo com as novas necessidades;
- elevação dos níveis de estudo e apoio aos percursos individualizados de formação;
- melhoria dos laços entre competências e aptidões para o emprego mediante a recomposição das qualificações e da procura de novas formas de qualificação;
- desenvolvimento da continuidade da educação e da formação ao longo da vida;
- novas fórmulas de financiamento e avaliação.”

Está presente portanto, em toda essa análise, a preocupação em elevar substancialmente a qualificação de recursos humanos como resposta à universalidade das transformações econômicas e tecnológicas e a perigos subjacentes de fratura social, exclusão e crise de identidade.

É inegável a influência do economicismo e da teoria do capital humano nesse raciocínio, assim como a retomada “reformada” da velha relação educação-desenvolvimento. A empregabilidade é apresentada como decorrência da formação, em especial da formação continuada, que ultrapassa a formação inicial em face das exigências de renovação permanente dos conhecimentos técnicos e profissionais, fundados numa base sólida de cultura geral.(Comissão Européia, 1995, p.5)

Todavia, o próprio texto alerta que esse encaminhamento não implica numa concepção utilitarista que reduziria a educação e a formação à mera oferta de qualificações. Deve, sim, ser encarado como um adendo à função essencial da educação que estaria ameaçada hoje sem a abertura de uma perspectiva em matéria de empregabilidade.(Comissão Européia, 1995, p.7)

O cuidado em preservar a dimensão social das reformas implica na incorporação de crescentes críticas ao neoliberalismo e à globalização. Nesse sentido, o princípio do domínio do mercado é rotulado como dificuldade essencial e questões como a desigualdade, a marginalidade e a exclusão constituem um foco concentrador de preocupações.

A Conferência da União Européia realizada em novembro de 1997 e um relatório recente da OCDE⁵ reuniram dados e argumentos que demonstram que a precariedade educacional é um “dos pecados da modernidade pós-industrial” e assola países do primeiro mundo com o fantasma do analfabetismo. Associam, nesse quadro, analfabetismo e desemprego: “o combate ao desemprego começa na escola primária, na hora em que os professores ensinam os meninos a dizer B, A, BA ...”



Fica evidente, nesse contexto, que as reformas educativas vêm incorporando as inquietações geradas pela “crise prolongada” e assumem um caráter de transição, de indefinição. Esse clima de incerteza pode fortalecer vínculos com antigas tradições e o emergir de leituras ultrapassadas de problemas educacionais. Segundo Cowen (1996, p.14), em especial na área do ensino secundário, as reformas não só estão embebidas em velhas filosofias educacionais e recuperando-se de conseqüências de mudanças prematuras, mas também são instáveis. Lidam, ainda, com processos imprevisíveis e podem encaminhar-se para direções também imprevisíveis.

Esse quadro instável não reduz a ênfase dada pela Comissão Européia aos “avanços concretos em matéria de educação e formação” ocorridos na região. A referida Comissão exalta, outrossim, a centralidade histórica da influência européia no ocidente e ressalta a exigência de que o modelo social europeu seja preservado como referência mundial. (1995, p.11) Nesses termos, justifica a necessidade do processo de mundialização assumir uma dimensão européia: “Num mundo movediço e incerto, a Europa é um fator de organização”.

Marías assinala, em artigo recente, o caráter “transitivo” do continente europeu.⁶ Em suas palavras: “A Europa é, sobretudo, um verbo, europeizar. O mundo quase todo está europeizado em alguma medida. A Europa sempre foi ‘transeuropéia’.” Ainda de acordo com esse filósofo, alguns países - americanos especialmente - além de “europeizados”, foram “engendrados” pela Europa, não apenas via colonização inicial, mas por ondas sucessivas de imigrações. Desse modo, “o mundo americano recebeu o influxo da Europa inteira, foi engendrado pelo seu conjunto.” Esse processo inclui, também, os Estados Unidos. Esse papel histórico desempenhado pela Europa sem dúvida reforça a supra citada proposição de centralidade.

Todavia, a ótica européia não intimida os EUA, concentrado no empreendimento de fortalecer sua identidade hegemônica e tentar vender suas “receitas de sucesso” à própria



Europa. Essa pretensão está escudada no sucesso da democracia política, na liderança econômica e no poderio tecnológico em franco desenvolvimento.

O ceticismo irônico que envolve a recepção do receituário americano nos países europeus mais proeminentes parece não repercutir, todavia, em boa parte das regiões menos desenvolvidas, para as quais os EUA personificam o “espelho do próspero”. Nesse espaço, as recomendações norte-americanas sustentam ilusões de superação da pobreza.

A preservação da imagem poderosa e do *status* de líder solitário constitui a motivação central dos EUA e transpira no delineamento de políticas educacionais subordinadas à preocupação com a defesa da hegemonia no contexto global. Tais políticas, alinhadas à “lógica consensual” vigente no mundo contemporâneo, encaminham metas voltadas para a competitividade e produtividade econômicas.

Nessa linha de raciocínio, o Programa de Educação de Clinton apresenta-se como “mais agressivo em capital humano”. Propõe investimentos pesados em pesquisa e incremento a subsídios que minimizem custos educacionais diretos à população. A proclamação do presidente norte-americano, “América goes back to school”⁷, ressalta que melhorar a educação na América é uma das maiores prioridades da nação para o século XXI. Com esse objetivo, estimula a idéia de conjugação de esforços educacionais do poder público com a comunidade, com as instituições civis.

O discurso em apreço deixa claro que uma escola de qualidade supõe aporte maciço de recursos acompanhados pelo estabelecimento de padrões de referência mais rigorosos e implementação de testes nacionais de avaliação. Considerando que nove entre dez norte-americanos recebem educação secundária até a 12ª série, o horizonte educacional dos EUA consiste, hoje, na universalização do ensino superior. Nessa perspectiva, o ensino secundário deve construir pontes, e não barreiras para a universidade.



Em termos concretos, o Governo federal vem ampliando a ajuda financeira para a pesquisa e para cobrir mensalidades escolares. Dez bilhões de dólares foram destinados ao apoio das famílias na tarefa de garantir boa educação formal a seus filhos. Vários governos estaduais vêm constituindo fundos para bolsas de estudo.

Os tempos bichudos, embora tenham afetado a distribuição de renda e comprometido as políticas sociais nos EUA, não parecem, assim, induzir o fortalecimento do raciocínio economicista para uso interno. Há, ao contrário, denúncias de que o pacto social estaria se desfazendo, exigindo providências imediatas. (Reich, 1997)

Todavia, o receituário para uso externo, em especial o recomendado para países endividados, não segue exatamente a mesma fórmula. Se de um lado mantém a ênfase na importância da educação para o desenvolvimento e no fortalecimento do capital humano, de outro ressalta a inexorabilidade da convivência com orçamentos incertos e parcimoniosos. Economia e racionalidade constituem o eixo das orientações para as políticas educacionais do Sul Econômico.

O encaixe latino-americano no quadro de referências europeu e norte-americano realiza-se de forma bastante peculiar. Séculos de colonialismo político, econômico e cultural fortaleceram a europeização e, posteriormente, a americanização da América luso-espanhola num processo curioso e, muitas vezes, perturbador. Mesmo que, historicamente, o engendramento dos países da região tenha implicado na absorção de línguas e de um repertório amplo de estruturas, princípios, normas, usos e costumes de origem européia, a incorporação da imitação como procedimento natural assume desdobramentos perigosos.

Hobsbawn (1997) pensa que

“imitar países avançados é algo constante e pode ser um caminho eficaz quando se imita alguma coisa que pode ser imitada, por exemplo alguma técnica de produção.”... “Por outro lado, tentar imitar as instituições e a organização política de países avançados não tem e não terá o mesmo efeito. Creio que existe uma tendência entre os países atrasados, o que significa dizer econômica

e culturalmente países atrasados, de imitar todas as coisas dos países-modelo. Mas essa imitação não possui a mesma eficácia em todas as coisas”.

Na verdade, combinada a uma contenção de gastos de critérios duvidosos, a imitação acrítica pode conduzir a simulacros inconsistentes e a engodos já tradicionais na ação política desses países. Como Galvez, o imperador do Acre⁸, governantes ingênuos ou mal intencionados podem edificar escadarias de mármore para palácios de papel pintado, ou pior, para o nada...

A intensificação das práticas transnacionais parece fortalecer, de forma um tanto generalizada, a visão de que o mundo moderno, do Estado Nacional, foi superado pelo mundo pós-moderno, centrado na economia supra-nacional. A idéia de desterritorialização aí embutida pode encaminhar uma crise de identidades que crie oportunidades para novos tipos de colonialismo, dado o esfumaçamento das auto-imagens e a fascinação exercida por miragens projetadas pela idéia de compartilhamento possível do sucesso do primeiro mundo via “sociedade global”.

A construção de identidades é um processo de diferenciação que se realiza num palco de relações sociais antagônicas no qual se mesclam realidades, imagens e aspirações impregnadas por matizes históricos e culturais. Tal dinâmica envolve mutações e recomposições constantes que dão às identidades o caráter de “identificações em curso.” (Souza Santos, 1996, p. 135)

A antropóloga Sylvia Novaes (1993) assinala que as sociedades e segmentos sociais desenham para si mesmos representações ou imagens construídas a partir de suas relações e articulações com o “outro”, com as imagens formuladas para esse “outro” (ou outros) e com as múltiplas impressões recebidas desse “outro”, numa espécie de jogo de espelhos. Nesse sentido, auto imagens são formuladas em função do confronto entre sistemas de valores conflitantes e resultado de uma auto avaliação realizada com base em padrões definidos na relação de adequação entre o “eu” e o “outro”.



Em suas palavras (1993, p.107), “quando uma sociedade focaliza um outro segmento populacional, ela simultaneamente constitui uma imagem de si própria, a partir da forma como se percebe aos olhos desse outro segmento”.

A referência aos espelhismos é uma constante na cultura latino-americana. Fuentes (1992) resgata práticas e lendas indígenas pré-colombianas. Espelhos eram enterrados nas tumbas para guiar os mortos em sua além-vida. Segundo a lenda, a serpente verde emplumada, deusa da paz e da criação, mirou-se no espelho enfumaçado do deus da noite e fugiu aterrada: na imagem refletida viu que havia sido roubada sua divindade. Prometeu, todavia, voltar e trazer a paz e a liberdade aos povos oprimidos.

A chegada de Cortez à América coincide com a época da promessa de retorno da deusa de olhos claros. Cortez, ricamente adornado e coroado de penas, sai de sua casa flutuante, vinda do mar, montado em um cavalo. Representa para os índios a serpente emplumada que volta ao México e disso se aproveita: apropria-se da imagem, aprisiona Montezuma, dizima os astecas e recolhe seus tesouros. (Zierer, 1964)

O jogo distorcido de espelhos, imagens e identidades aí configurado parece destinado a reproduzir-se indefinidamente no imaginário latino americano, mergulhando-o num abismo de reflexos enganadores. A dinâmica Norte/Sul da composição e recomposição de imagens de si e do “outro” traduziu-se historicamente em recorrentes projeções num espelho virtual de três faces onde possibilidades e aspirações de bela figura misturam-se e confundem-se indefinidamente a distorções e fantasmas de triste figura.

Os horizontes alargados pela globalização tendem a intensificar contatos com o “outro” e a favorecer a confrontação, a percepção, a assimilação, a imitação e a negação de atitudes, comportamentos e valores. Nesse quadro, a recomposição de auto-imagens realiza-se num processo múltiplo e acelerado, construtor e reconstrutor de identidades que entrelaçam dimensões globais, nacionais e locais.



Num contexto mutante e indefinido, as idéias de diferença e hierarquia subjacentes à concepção de identidade latino-americana, somadas à ideologia do enfraquecimento e eliminação (para o “outro”) da dimensão nacional pela força da supra-nacionalização da economia e da comunicação favorecem às grandes potências - que não abdicam da idéia de nação e nacionalidade para uso próprio - a assunção plena do papel de “modelos modeladores”.

Na ótica do dominador a força política e econômica autoriza estratégias de dominação cultural que justificam a imposição de padrões de referência a sociedades “atrasadas” e a fabricação de identidades. Do outro lado, as raízes culturais e o pensamento mágico latino americano parecem ensejar o entretencimento de uma consciência trágica que reforça auto-imagens de dependência e facilita a incorporação do discurso sobre si em prejuízo do esforço de auto-conhecimento. Projeções virtuais conformistas conduzem à importação da crítica e ao esvaziamento da autodeterminação para pensar. A imagem da serpente verde emplumada estaria, assim, sempre sujeita a apropriações indevidas?

A intenção de subalternizar, subordinar, impor, converter e até mesmo marginalizar presente na “ação superior”, associada à perda de autonomia gerada pela dependência na periferia, reduz o Sul “a um campo privilegiado de silêncio e silenciamento” que merece particular atenção.(Souza Santos, 1996, p.330) Ocorre, nesse caso, uma espécie de “epistemicídio”, ou seja, um bloqueio e empobrecimento irreversíveis no horizonte das possibilidades de conhecimento alternativo ao pensamento hegemônico.(Souza Santos, 1996, p.328)

Mergulhada na crise dos quatro “D”: dívida, drogas, desenvolvimento e democracia, que chances tem a América Latina de superar essa posição subalterna que conduz à tosca imitação de modelos prestigiados de economia, política, sociedade e educação ou a submissão a receituários de origem externa? Acaso sofre de uma total ausência de tradição, informação, capacidades intelectuais e organizativas capazes de atuar como



fontes geradoras de modelos próprios, afinados com sua história, com o momento vivido e com suas perspectivas e aspirações de futuro?

3.2 Brasil e América Latina: tendências, influências e interferências no redesenho do ensino médio

3.2.1 O panorama da “concertación”

Os espelhismos vêm orientando as reformas educativas latino-americanas desde o período colonial, facilitando influências, condicionando tendências e justificando interferências externas. Relações de interdependência internacional marcam a construção e reconstrução do conhecimento e da prática educacional na região. Nesse processo, preponderam tentativas de importação de modelos estrangeiros, mas podem ser identificados alguns esforços nacionais de criação de soluções para os dilemas educativos.

Sander (1995, p.3) assinala que, até a primeira metade do século XX, a América Latina esteve sob o jugo de uma poderosa influência externa. Experimentaram-se, na área educacional, receitas concebidas em outros ambientes culturais em função de interesses e objetivos estranhos às realidades locais. Esses modelos estrangeiros geralmente envolviam, além de elevados custos econômicos, políticos e culturais, estudos e pesquisas realizados sob perspectivas analíticas e conceituais exógenas, mesmo quando elaborados internamente.

O itinerário do ensino médio, em especial, foi marcado de forma extrema por tais contingências, não havendo ultrapassado até hoje a figura de um simulacro empobrecido de modelos ou superado as decorrências do formato da organização das sociedades na região.



Criações endógenas, sempre muito tímidas, construíram-se a partir da crítica às inadequações e equívocos decorrentes da importação de modelos e da preocupação com a proteção da identidade e dos valores sócio-culturais das nações envolvidas. O esforço teórico interno mais significativo ocorreu a partir dos anos 70, quando se multiplicaram críticas e propostas pautadas num enfoque sociológico cujo marco teórico foi a “teoria da dependência”.⁹

Essas iniciativas procuravam associar os problemas educacionais e pedagógicos aos componentes estruturais das sociedades, demonstrar suas implicações e articulações com o contexto mais amplo e adequar sugestões e práticas às diferentes exigências e peculiaridades econômicas, políticas e culturais. Todavia, conforme assinala Latapi (1994), as circunstâncias trágicas e acidentadas que serviram de cenário para tais projetos impediram, via de regra, que chegassem a bom termo. Esse movimento fragilizou-se, nos anos oitenta e noventa, com a retomada fortalecida de modelos padronizados em nome da globalização.

É verdade que a América Latina está imersa e comprometida com o processo de mudança global do mundo contemporâneo. Todavia, os grandes desafios postos pela revolução técnico-científica e pela transformação produtiva mesclam-se, na região, a um dúbio processo de democratização, a um aprofundamento progressivo das disparidades sócio-econômicas e ao enfraquecimento do pensamento autônomo. O desenvolvimento mundial, desigual e fragmentado, tende a incorporar a América Latina de forma subordinada, em função de interesses políticos e econômicos mais poderosos.

Nesse quadro, uma tradição conveniente e um renascimento oportunista permitem que a “sintonia global” projete hoje sobre a colcha de retalhos latino-americana uma sombra de traços e males genéricos que empana seu desenho recortado. Essa pressão sobrepõe-se à diversidade regional e pressupõe a existência de uma “comunidade natural” de trajetória e destino comuns que deve seguir uma linha única de solução de problemas.



É evidente que os países latino-americanos compartilham de mazelas e preocupações e que, possivelmente, a formação de um bloco bem articulados pela integração continental possa fortalecê-los individualmente na configuração planetária projetada para o século XXI. Porém, adotar perspectivas homogêneas de estudos e propostas, ignorar ou romantizar a pluralidade e incorporar pressões pela homogeneização compromete a identidade, as possibilidades de autodeterminação e inviabiliza uma inserção não subordinada dos países da região no cenário global.

A preocupação com a integração continental é uma tendência mundial. A questão é como ela se encaminha na América Latina. “Concertación” é a palavra-chave adotada em discursos, eventos e documentos para traduzir intenções e políticas de reajuste, bem como composições de ordem econômica, política e social de vários níveis e áreas. Mas, o que esse termo realmente expressa na área educacional, em especial no âmbito do ensino médio?

Na primeira metade dos anos 90, sob os auspícios da Fundação Ford e do Ministério de Cultura e Educação da Nação (Argentina), realizou-se em Buenos Aires o Seminário “A “concertación” de políticas educativas na Argentina e América Latina”. O evento contou com a participação de convidados de sete países da região (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e República Dominicana) com experiências em “concertación”, isto é, em iniciativas que buscavam a “confluência de vontades” para a solução de questões educacionais. Seu intuito declarado foi divulgar tais experiências e enriquecer o intercâmbio entre as nações latino-americanas.

Na apresentação do documento resultante do referido Seminário¹⁰, Tiramonti e Filmus registram que promover uma “concertación” significa ir além das idéias de confrontação ou consenso como motores principais de formulação de políticas e estabelecer um debate construtivo quanto ao papel do Estado e da sociedade civil nos processos de composição das ações educativas.



Todavia, há uma certa variação na abordagem do conceito da parte dos diferentes expositores, o que sugere possibilidades de manipulação do mesmo ao sabor de pressupostos teóricos e interesses nem sempre manifestos. Há aproximações da idéia de consenso, confusões entre conflito e antagonismo e preocupações em ressaltar a dimensão construtiva do conflito dentro do diálogo.

As mencionadas contradições não foram aprofundadas na discussão, o que confirma a permanência de uma certa dubiedade na utilização do conceito, tanto no discurso oficial quanto na palavra dos *experts* internacionais em política educativa.

Casassus, especialista da UNESCO, tende a aproximar, em sua conferência de abertura (FLACSO, 1995, p.18), “concertación” a coalizão e consenso. Nessa linha de raciocínio, analisa sua viabilidade a partir da idéia de que, na América Latina, “apesar da diversidade de situações nacionais, se pode postular a existência de um certo padrão comum cuja evolução corresponde a uma transformação de caráter regional e não somente nacional.”

Esse padrão, centrado em alianças em favor da educação pública, teria sido gerado no século XIX e ampliado e fortalecido no presente século, até sua crise e desmantelamento a partir dos anos setenta, quando a educação passou a ser assolada pela carência de financiamento e associada a uma imagem negativa de irrelevância econômica, desprestígio social e desmoralização do magistério.

Nos anos noventa registra-se, segundo esse especialista, um esforço de reconstrução e reorientação da coalizão, antecedido por um reajuste estrutural balizado pela limitação da intervenção do Estado e pela redução do gasto social. A educação adquire “uma nova centralidade” e a “concertación” articula-se amplamente em sucessivas reuniões internacionais que têm, como marco inicial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.¹¹



Casassus ressalta que a “concertación” se orienta por propósitos nacionais e engendra de forma endógena critérios e prioridades para o momento novo do desenvolvimento educativo: a redefinição do papel do Estado na educação, a prioridade da educação básica, a recuperação de recursos financeiros e a focalização das políticas educativas no tema da qualidade. (FLACSO, 1995, p.37)

A liderança articulada dos governos dos diferentes países desencadeou, a seu ver, “um movimento de transformação institucional e pedagógica que realinhou os sistemas educativos na perspectiva do futuro”.(FLACSO, 1995, p.38) Esse movimento, consubstanciado em consensos básicos e pactos conjunturais no Chile, planos decenais no Brasil e leis e congressos pedagógicos na Argentina têm, como horizonte, “um novo século no qual as sociedades estarão organizadas predominantemente em função do conhecimento, a comunicação e a informação dentro do marco de uma economia globalizada”.

Nessa nova perspectiva de organização social, as áreas de interesse da transformação educativa incluem, necessariamente, a educação secundária e técnica. Esse ensino é questionado por problemas já tradicionais como a dualidade, a falta de identidade, o alto custo do ensino técnico, o modelo curricular anacrônico da modalidade acadêmica, a ausência de qualidade e sua total inadequação aos “novos e futuros tempos”. Nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de experimentações “concertadas”, orientadas pela *expertise* do primeiro mundo.

A argumentação de Casassus, referenciada pelo que identifica como padrão dominante, minimiza, de certo modo, as implicações da diversidade latino-americana. Todavia, segundo Braslavzky (FLACSO, 1995, p.41), o pensamento político-pedagógico da região não é homogêneo. Em sua análise, a grande coalizão traduziu a construção de poucos consensos básicos orientadores da ação e o empenho em dar-lhes formas diferenciadas de implementação fundadas em concepções por vezes irreconciliáveis.



Na verdade, as raízes e processos políticos, culturais e históricos que argamassam os fundamentos dos sistemas educativos latino-americanos e encaminham sua evolução são muito diversificados. Nesse sentido, o desenvolvimento de tais sistemas não é homogêneo e as distinções existentes entre eles não estão pautadas apenas em questões de tempo, ritmo e cobertura. Há um descompasso histórico no que diz respeito à solução de problemas educacionais e encaminhamento de políticas públicas.

Entretanto, mesmo estando presente no discurso político (o que inclui governos e *expertise*) essa diversidade tende a ser contornada quando se definem grandes tendências, estudos comparativos ou se articulam propostas de “concertación”.

Além das necessidades de financiamento externo, que, sem sombra de dúvida, ampliam a receptividade à influência exógena, a aceitação pacífica da incompetência endógena, da existência de uma visão acrítica e pouco fundamentada das tendências internacionais em curso, o fatalismo quanto aos equívocos, distorções e fracassos da administração educacional pública regional justificam, ainda, que tais estudos e propostas sejam realizados ou monitorados por organismos multilaterais.

A questão é que a “cooperação internacional” dos países centrais, declaradamente voltada para o desenvolvimento dos países atrasados, orienta-se pela ótica dos seus próprios interesses, em especial a abertura de fronteiras para a exploração econômica. Orienta-se, outrossim, por visões estereotipadas do Sul Econômico.¹² Outro agravante é que as “receitas de sucesso” transplantadas para o Sul, além de conterem ingredientes de outras realidades, não são acabadas e definitivas em sua origem. A incerteza migra como certeza, a insegurança como otimismo, as especulações como ganho certo.

Além disso, o experimentalismo se faz numa realidade hipotética concertada sobre a qual há informações contraditórias. A precariedade dos dados é freqüentemente reiterada em trabalhos sobre a região, mesmo quando originários dos “mais informados”, que não costumam assumir responsabilidade sobre as informações que veiculam. (Carnoy e Castro,



1997, p.9) Tais informações são especialmente lacunosas quando dizem respeito ao ensino médio, “um novo desafio da educação”, o que “se deve provavelmente ao fato de que a educação secundária não é considerada como parte integrante da ‘educação básica’ como tal.”(UNESCO, 1996, p.91)

Além dos relatórios oficiais dos governos, existem pelo menos três outras fontes de informações e conhecimentos sobre a educação latino-americana. A primeira é constituída pelas pesquisas realizadas por universidades, institutos e associações de pesquisa acadêmica e pesquisadores independentes. Esse trabalho, vinculado a várias linhas teóricas, é incorporado à base de sustentação e orientação de políticas educativas apenas quando convém, isto é, quando há um afinamento ideológico entre seus produtos e o ideário das agências de fomento e financiamento.

Em segundo lugar, ocorrem alguns esforços de trabalho articulado, com ou sem participação direta dos governos da região. Tais tentativas, orientadas pela idéia de integração, apresentam poucos avanços e, quando envolvem governos, tendem a encastelar-se nos gabinetes e estão sujeitas a um “processo negociador excessivamente burocrático e palaciano.”(Sombra Saraiva, 1997, p.15) Via de regra, não costumam implicar em desdobramentos concretos significativos.

É o caso de reuniões setoriais e acordos de natureza eminentemente econômica, como o Mercosul, que têm incorporado o discurso da centralidade da educação no processo de construção do novo modelo de desenvolvimento exigido pela região. Em sua fala costumam enfatizar a necessidade de superar os estilos tradicionais de ação educativa com vistas ao enfrentamento dos desafios constituídos pela revolução técnico-científica, pela transformação produtiva e pelos imperativos de democratização e integração continental. Tendem, ainda, a apropriar-se das reflexões do primeiro mundo com ajustes superficiais, nos limites do comportamento espelhista.



É necessário registrar que esse entendimento regional passa pela superação de rivalidades, pela consideração de contigüidades geográficas e pela construção de valores compartilhados. Com a pretensão de responder a tais exigências, a educação é apontada em acordos e informes como elemento chave, pois enseja o melhor conhecimento e respeito mútuo pelas culturas, a adoção de uma linguagem comum, o esforço conjunto na preparação de mão de obra, e a circulação de pessoas entre os países. Há, aqui, grande coincidência com idéias e propostas da União Européia, já sintetizadas no presente trabalho, o que coloca sob suspeita a incorporação real desses encaminhamentos e a firmeza das intenções.

Têm ocorrido, também, de forma regular, experiências de trabalho articulado que procuram envolver pesquisadores de alto nível dos diferentes países. Todavia, eventos mais independentes que se concentrem nas questões do ensino médio têm sido esporádicos e suas conclusões parecem não sensibilizar governos já comprometidos com linhas definidas de política educacional.

Com a intenção de promover uma reflexão cooperativa sobre os desafios e perspectivas da educação média e técnica na região, nos anos noventa, a Redelet realizou eventos em 1991 e 1992 ¹³ com a participação de especialistas latino-americanos na área de Educação e Trabalho. O eixo do debate foi a exigência regional - num momento de transformações estruturais de ordem planetária - "de uma educação de alto nível com sentido e identidade próprios, que procure equidade, qualidade, pertinência e relevância para grupos cada vez mais numerosos de jovens." (Ibarrola e Gallart, 1994, p.13)

As conclusões desse empreendimento, compatibilizadas em um único texto, ressaltam que a busca da concretização dessa exigência deve ser encaminhada através de mudanças democráticas e que respeitem a pluralidade cultural da região. (Ibarrola e Gallart, 1994, p.13) O texto em apreço assinala que a eleição da temática atendeu a algumas razões (Ibarrola e Gallart, 1994, p.8):



- “A massificação crescente do ensino médio, corolário do crescimento de oportunidades de educação básica no continente nas duas últimas décadas, o qual estabelece novos desafios à verdadeira democratização do acesso a um conhecimento relevante, pertinente e de qualidade neste nível.
- O papel atribuído a esse nível educativo para a formação de uma força de trabalho que não requeria educação superior, o que gerou em diversos países modalidades e subsistemas de educação técnica e profissional, hoje questionados.
- A falta de investigações sobre o nível, suas modalidades institucionais e de gestão, suas estratégias curriculares, a formação de seus docentes, a eficiência e a eficácia do gasto que lhe tem sido destinado; caberia a suspeita de que o crescimento que está ocorrendo se faz sob o princípio muito duvidoso de “mais do mesmo”.
- A ineludível necessidade de redimensionar a problemática do ensino médio e estabelecer suas possibilidades e limites em influenciar o desenvolvimento dos países latino americanos.
- A ênfase que parece estar sendo dada aos modelos de educação geral, que são mais baratos, e nas políticas de “descentralização” que tenderiam a delegar o financiamento assumido até agora pelos governos para outros atores sociais mais do que promover uma melhor gestão institucional.
- As mudanças radicais dos sistemas e relações produtivas na América Latina ante a globalização da economia e a liberalização dos mercados; tais mudanças tornam-se duplamente graves se analisadas do ponto de vista da heterogeneidade estrutural destes países; ambas situações implicam novas demandas e necessidades de atualização do nível.
- A introdução de importantes componentes tecnológicos, não só nos processos produtivos, mas em todos os aspectos da vida cotidiana, o que promove um triplo desafio de conhecimento à juventude de nossos países: a compreensão dos desenvolvimentos tecnológicos de ponta; a daqueles necessários à solução de problemas produtivos e sociais ancestrais; e, finalmente, a percepção dos fatores que permitam evitar a repetição dos erros e problemas tecnológicos que levaram até agora à concentração de renda e atentaram contra a qualidade de vida e o ambiente.”

Os questionamentos levantados procuram dimensionar a problemática regional do ensino médio no contexto da nova ordem mundial. Nesse sentido, tentam preservar ao mesmo tempo a identidade e a diversidade latino-americanas e levar em conta os elementos comuns dessa problemática sem prescrever, todavia, as mesmas soluções para realidades diversas.

Se de um lado o aparato produtivo latino-americano vem sofrendo profundas modificações no bojo das transformações internacionais, com reflexos importantes para as propostas de formação das novas gerações, de outro os sistemas escolares em reforma continuam em crise e modelos obsoletos denunciados não estão sendo superados.

Segundo os coordenadores do relatório síntese:

"As demandas de equidade, como equivalência de resultados cognitivos em alunos de diversas origens sócio-econômicas, entraram em colisão com a realidade: esta mostrava uma educação segmentada com grandes diferenças de qualidade entre instituições e escolas, e altas taxas de evasão que implicavam em que grande parte dos que atingiam o nível não conseguiam completá-lo". (Ibarrola e Gallart, 1994, p.11)

Os anos noventa aproximam-se de seu fecho e os sistemas reformados ou em processo de reformulação continuam mergulhados em problemas relativos à equidade, à qualidade e à diferenciação. Nesse quadro, tentativas para estabelecer características, semelhanças e diferenças dos encaminhamentos para a educação média nos países latino-americanos continuam atuais e precisam ser retomados em perspectivas menos "consensuais".

Conforme referido por Ibarrola e Gallart (1994, p.14), o fato do ensino médio na região apresentar semelhanças estruturais e enquadrar-se em algumas tendências mundiais não autoriza seu tratamento homogêneo, uma vez que

"a educação deste nível teve desenvolvimentos sociais e culturais muito diferentes, determinados em boa medida pelas restrições e possibilidades de cada país para o desenho e construção do sistema educativo desejado, muitas vezes associado à ausência de modelos ideológicos ou políticos aceitos por consenso por toda a população."

A identificação de semelhanças e diferenças apresentadas pelo ensino médio na região, sem perder de vista os sistemas educativos e as realidades nas quais se inserem, permite, assim, o aprofundamento do conhecimento das referidas semelhanças e diferenças. Essa visão enseja a clarificação do panorama regional da educação média e do perfil por ela assumido em cada país e a iluminação de caminhos. Todavia, não autoriza a transmigração de experiências em nome das semelhanças ou da superação de diferenças.

O traço comum do ensino médio latino-americano é a falta de identidade própria. Essa grande ausência, que se desdobra numa série de indefinições e equívocos, também preocupou o continente europeu e orientou o movimento reformista dos anos oitenta. Todavia, na América Latina, essa característica assume cores peculiares, associadas ao seu aparecimento tardio, à distorção de objetivos, à dubiedade de sua função social e a seus paradoxos estruturais.



Os autores do texto resultante do Seminário promovido pela Redelet ressaltam, em particular, a inspiração exógena do ensino técnico de nível médio, implantado por decisões governamentais associadas a recomendações de organismos internacionais. A profissionalização, nesse nível, não só não constitui produto de experiências sociais próprias, como foi uma saída para a escolarização de demandas “indisciplinadas” não tradicionais para esse nível. Essa artificialidade oportunista dá à modalidade uma fragilidade permissiva que autoriza seu desmantelamento, mesmo quando demonstra algum sucesso.

Com relação aos cursos voltados para a educação geral, a situação não é menos inquietante. Além de lhes serem atribuídos problemas de preparação deficiente associados à “massificação”(resposta organizacional inadequada frente ao crescimento), seu alheamento de questões cruciais como a sina preparatória, a heterogeneidade da clientela, a discriminação econômica camuflada, a inadequação das condições de trabalho e o despreparo docente, dentre outras, impediu que transformações necessárias acontecessem.

Por outro lado, esforços de integração voltados para a superação da dualidade responsável pela determinação precoce do futuro da juventude não foram satisfatórios nos países que empreenderam iniciativas nesse sentido, como foi o caso do Brasil, do Chile e da Colômbia.

De acordo com Bracho (apud Ibarrola y Gallart, 1994, p.17) a organização e funcionamento do ensino médio na região está sujeita a várias racionalidades superpostas tais como:

“a política burocrática de sobrevivência, controle e poder; a financeira, de racionalização de custos e recuperação da inversão; a social, de mobilidade e acesso ao trabalho e maximização das condições de status e poder; a produtiva, destacada na formação técnica e profissional e a propriamente educativa, que se refere à transmissão e avaliação de conhecimentos”.



Na análise dessa pesquisadora, a desconsideração dos desdobramentos possíveis da combinação dessas racionalidades coloca em risco, em propostas genéricas de reforma, a oferta diferenciada de modalidades educativas alternativas que atendam as demandas de diferentes grupos com qualidade equivalente.

Tendo por referência o mesmo Seminário, as desigualdades mais evidentes no ensino médio dos países latino americanos, por sua vez, se expressam em sua localização no sistema educacional, no volume de matrícula e no grau de cobertura que este representa e nas formas institucionais de organização e financiamento. Tais elementos se traduzem em cifras e características não comparáveis quando isoladas do contexto em que foram produzidas o que torna questionável sua utilização como base para a definição de políticas nacionais de educação média numa perspectiva de “concertación”.¹⁴

O conjunto de reflexões acima referido não parece ter influenciado os formuladores de políticas nacionais para o ensino médio que demonstram preferir a vala comum do receituário internacional do que promover investigações que permitam um dimensionamento mais independente das tendências e encaminhamentos tidos como consensuais. Dentre eles sobressaem a descentralização e a privatização como formas de racionalizar custos e a adoção de modelos de ensino médio centrados na educação geral (mais baratos?) e em exigências padronizadas de transformação tecnológica.

Finalmente, numa terceira corrente (ou torrente?) de informações, há um volume surpreendente de pesquisas realizadas, encomendadas ou estimuladas por agências internacionais que, pela sua quantidade e autoridade financeiramente sustentada, mais do que pela sua qualidade teórica, balizam a definição de políticas e controlam as ações educativas dos países.

A grande questão é que os estudos, diagnósticos, recomendações e documentos de política produzidos ou apoiados pelas agências internacionais, em especial as financeiras, em nome de uma idéia de “concertación” que se confunde com consenso, tendem a abordagens amplas e genéricas, a análises estatísticas que anulam singularidades e a



comparações pelo comum ou divergente. Tais estudos são formulados a partir de categorias estabelecidas de fora para dentro que podem mascarar ou desvirtuar os reais problemas em lugar de resolvê-los. Podem, ainda, criar novos problemas.¹⁵

Zibas (1995) vê duas linhas distintas no encaminhamento da perspectiva “otimista” que sustenta essa ação internacional: uma mais humanista, flexível e voltada para o social e outra tecnicista e centrada no econômico. No primeiro caso estariam as idéias que sustentam as análises e propostas de instituições como a UNESCO e a CEPAL e, na outra vertente, posições expressadas (mas nem sempre assumidas) em documentos de política de agências financiadoras como o BID o BIRD e o FMI.

A citada estudiosa tem o cuidado de mostrar que essas vertentes não são rígidas e independentes (1995, p. 4 -5). Uma zona cinzenta parece borrar distinções entre elas: de um lado, o Banco Mundial enfatiza a importância de políticas sociais focalizadas (possivelmente com a preocupação de reduzir gastos) e de outro, a CEPAL vê possibilidades de associar tais políticas às tradicionais políticas universalistas adotadas na região, assumindo uma visão *soft* do neoliberalismo.

Zibas alerta, outrossim, para a convergência de propostas, em especial no que diz respeito à descentralização e à eficiência do gasto social (1995, p.6) e, apoiada em Coraggio (1995, p.10), ressalta a fragilidade das proposições cepalinas em direção à construção de uma competitividade latino-americana.

Na verdade, à medida em que as políticas se traduzem em ações concretas, salta aos olhos a “concertación” das agências internacionais orquestrada pelo Banco Mundial, em torno de interesses econômicos bem definidos. A liderança do Banco é demonstrada pela influência que exerce sobre as decisões dos mais diferentes organismos financeiros de auxílio. Podem surgir divergências, mas o Banco acaba sempre dominando a cena, pelo poder econômico que representa, pelo dinheiro que gasta divulgando sua filosofia e pela sua grande capacidade de redefinição. (Caulfield, 1997, p.2)



Dois textos recentes, representativos dessa terceira corrente de estudos, informações e propostas, são a publicação “Como anda a reforma da educação na América Latina?”, organizada por Carnoy e Castro (1997) a partir do material do Seminário do BID sobre a reforma educativa na América Latina realizado no início de 1996, e o Informe da UNESCO sobre o Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, datado de agosto do mesmo ano. Esses textos foram selecionados porque tratam, dentre outras, da questão do ensino médio na região.

O documento básico elaborado por Carnoy e Castro (*experts* do BID) para orientar as discussões do Seminário já apontado, levanta questões que, na opinião dos autores e “de importantes Ministros da Educação”, exigem uma profunda análise, uma vez que “há pouco consenso quanto às alternativas a tomar”. O interessante é que, embora seja destinado a desencadear um “debate franco e aberto” sobre esses pontos polêmicos, o discurso das várias exposições e dos comentários que as seguiram, salvo algumas dissidências, converge para um mesmo conjunto de idéias centrais. A América Latina parece ter incorporado o espírito da “concertación”.

Os autores do referido texto básico fazem um balanço da situação educacional regional após dez anos de reajuste estrutural e comparam alguns números nacionais. Assinalam, de plano, que as vicissitudes econômicas da “década perdida” resultaram em mudanças educacionais que, de modo incoerente, aliaram ampliação do atendimento à queda drástica de recursos disponíveis, o que redundou em graves prejuízos à qualidade de ensino e aprofundamento de problemas já tradicionais, como evasão e repetência.

As reformas desencadeadas a partir do reajuste estrutural pretendem, segundo os citados autores, encontrar um “meio latino americano” de responder às questões educacionais e reduzir o distanciamento existente entre o perfil e os resultados da educação regional e “os padrões de ensino mundiais”. Seguem, nesse sentido, uma tipologia que envolve algumas linhas mestras sequenciais, concomitantes ou articuladas, de adequação financeira, orientação para a concorrência e para a equidade.



Alguns problemas de percurso concorrem para que algumas lições aprendidas sejam incorporadas. Concorrem, outrossim, para que a meta principal, centrada na eficiência, se amplie em direção à melhoria do desempenho escolar, em especial dos alunos de baixa renda. Isso tem encaminhado a instalação de programas de avaliação institucional e do rendimento escolar em vários países da região.

Com referência ao ensino médio, o texto em questão assinala seus profundos problemas estruturais - talvez maiores do que os vividos pelos demais níveis de ensino -, a persistência da indefinição de seus objetivos, a baixa qualidade dos serviços prestados e a redução progressiva de recursos, exacerbadas pela expansão sem critérios. A lentidão com que essa situação vem sendo abordada não estaria colaborando, também, para responder às novas pressões decorrentes das transformações nos mercados de trabalho.

As tentativas de resposta ensaiadas até o momento encaminham reformas curriculares flexíveis, ensino prático orientado segundo a dinâmica do mercado e maior articulação com o mundo empresarial. O ensino técnico, cuja avaliação é extremamente negativa, parece concentrar iniciativas com vistas à redução de custos e flexibilização de alternativas para o ensino médio em geral. Nuances privatistas permeiam as transformações esboçadas e parecem contar, em linhas gerais, com o aval dos autores.

A perspectiva de que a América Latina vem encontrando um caminho próprio e independente de reforma educacional, que segue tendências comuns através de um aprendizado na própria experiência, constitui a tônica dessa publicação. A coerência de propósitos das diferentes iniciativas nacionais com as muitas publicações de organismos internacionais constituiria, então, mera coincidência? Ou seria um reflexo da “concertación” educativa global tão defendida por essas instituições?

Reiterando a maioria desses argumentos, o “Projeto Principal de Educação” trabalha os temas equidade e qualidade assinalando que resultados positivos nessa direção são dificultados pela falta de continuidade das políticas educativas, de participação social bem como má gestão e falta de recursos financeiros, dentre outros condicionantes.

Todavia, registram inúmeros consensos políticos e sociais que introduziram a educação na agenda de prioridades de muitos países: Argentina em 1993, Chile em 1995 e Brasil em 1996. Várias leis e reformas educativas foram implementadas tendo por base as recomendações de Jomtien e envolveram movimentos de descentralização, modernização, reformas curriculares, formação docente, gestão disciplinada de recursos, avaliação de desempenho e maior autonomia da escola. A educação secundária e seus vínculos com o mundo do trabalho são apresentados como desafios em processo de enfrentamento, seguindo a linha já desenhada na publicação anteriormente citada.

Em última análise, para além das grandes tendências mundiais às quais a região também está sujeita, duas tendências articuladas afetam a educação na América Latina: o espelhismo naturalizado e o protagonismo das agências internacionais.

3.2.2 O protagonismo das agências internacionais

A “concertación” de políticas educativas na América Latina envolve a assunção de prioridades, critérios, modelos e procedimentos homogêneos e é apresentada como esforço nacional e regional articulado a um consenso internacional. Representa, todavia, o palco das interferências externas nos rumos da educação dos países “em desenvolvimento” localizados no continente.

Tais países desempenham um papel coadjuvante na definição do próprio futuro educacional. Essa condição, via de regra, não é externada com facilidade, para não comprometer a imagem de governos e fazedores de política. Ela é denunciada pelo teor dos diagnósticos, pelo delineamento de planos e propostas, pela redação de leis e documentos, pelo jargão dos técnicos e pelo discurso político.

A subordinação transparece, ainda, em compromissos firmados internacionalmente - como a Carta de Jomtien -, cujos pressupostos nunca são questionados ou mesmo objeto de

maiores reflexões: são simplesmente incorporados em nome da existência de uma unanimidade mundial em torno das questões educacionais.

Entretanto, mesmo que os países latino-americanos estejam atrelados a acordos financeiros multilaterais, seria ingênuo afirmar que ocorre uma imposição linear e mecânica de receitas e modelos: entram em cena alianças com grupos hegemônicos, interesses internos de empresas transnacionais, interesses políticos transados, o jogo de forças político e econômico do cenário regional... Esse quadro favorece uma espécie de “integração pelo alto”, isto é a conformação de um neocolonialismo consentido monitorado pelo Norte Econômico.

Esse neocolonialismo reflete-se no ensino médio pela veiculação de idéias-chave “consensuais” em documentos de política das agências internacionais. É o caso dos textos “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” e “Papel estratégico da educação média para o bem-estar e a equidade”, da CEPAL, do Relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, da UNESCO, e de publicações do Banco Mundial, tais como “Prioridades e Estratégias para a Educação” e “Educação Técnica e Formação Profissional”.

Concepções aparentemente inspiradas na tendência mundial de articular a educação com a sociedade tecnológica e do conhecimento do século XXI deixam transpirar um substrato economicista, decorrente dos “ajustes estruturais” latino-americanos. Mal ocultam, outrossim, intenções de orientar políticas de baixo custo e aligeiramento para o ensino médio regional.¹⁶ Essas idéias estão sempre presentes em comunicações, conclusões e informes de Seminários e Conferências Internacionais de Educação que esses organismos apoiam ou promovem.

Em resumo, a literatura intensamente divulgada pelos organismos multilaterais conduz à equivalência dos discursos e encaminha com facilidade a “concertación” das políticas educativas. Reformas e projetos que contam com financiamento externo incorporam concepções e sugestões nela pautadas, muitas vezes a título de condicionantes da



efetivação dos contratos de financiamento. Nesses termos, as “iniciativas nacionais” tendem a refletir mais o ideário e as políticas de agências multilaterais do que as necessidades locais. (Caulfield, 1997, p.218)

Há justificativas para a naturalização dessa influência. O Informe do “Seminário Regional sobre Políticas Educativas”, já mencionado, assinala que

“as organizações internacionais, incluindo a UNESCO, têm um papel importante na promoção da continuidade das políticas educativas nacionais. Com as mudanças freqüentes nos governos, as organizações internacionais são, algumas vezes, as únicas que possuem a memória institucional e podem portanto assumir um papel-chave para assegurar que a Educação para Todos se conserve na agenda. Ademais, podem dar suporte para assegurar que os planos se convertam em ação. O mesmo ocorre, diz-se, pelo fato de facilitarem o intercâmbio da informação e a propagação desses princípios.” (UNESCO, 1996, p.86)

O relatório final do Projeto 2000+ (1997), desse mesmo organismo, inclui na agenda de procedimentos os seguintes itens:

- “A educação científica *per se* exerce apelo restrito junto às agências financeiras. O que é mais atrativo para elas é educação científica para o ambiente, para a comunidade, para o desenvolvimento ou para a equidade, i.é., ela precisa estar associada a um tema prioritário.
- Para atrair fundos de organizações como o Banco Mundial, PNUD ou UNICEF, os projetos precisam focalizar as prioridades do momento: ambiente, desenvolvimento e mulheres.”

Nesses termos, impõe-se - e acata-se - o protagonismo das agências estrangeiras na América Latina e, em nome do desenvolvimento regional, o poder de decisão sobre as políticas educativas nacionais concentra-se nas mãos confiáveis de “desenvolvidos competentes” e de governantes que seguem receitas de “boa governabilidade”. É evidente que, para além do espelhismo consentido e do valor do empréstimo concedido¹⁷, a situação de devedores constrange os países a aceitar essa interferência.

É fundamental reiterar que, da plêiade de protagonistas, sobressai o estrelismo do Banco Mundial. Sem sombra de dúvida, essa instituição lidera e articula a teia de influências exercida pelo conjunto das agências na América Latina. Divergências de abordagem ficam na teoria e, mesmo essas, tornam-se cada vez mais difusas à medida que o Banco assume

para o público uma face social que lhe propicia uma imagem mais palatável. Todavia, na prática, independentemente da suavização do discurso, as ações parecem conduzir os países do Sul Econômico, de forma inexorável, para um futuro subalterno¹⁸.

A progressiva fragilização da ONU nas últimas décadas favoreceu o emergir de uma instância mais segura para a defesa dos interesses do mundo desenvolvido, o chamado “Grupo dos 7”.¹⁹ Essa articulação, fundada no poder econômico, fortaleceu a autoridade dos organismos financeiros internacionais, em especial o FMI e o Banco Mundial, que haviam nascido em meados da década de 40 como braços das Nações Unidas destinados a integrar a economia global. Tais organismos surgiram, respectivamente, como um “fundo de estabilização” e um “banco de reconstrução e desenvolvimento” (Caulfield, 1997, p.39). A nova ordem centrada na economia alçou-os à posição de cérebro universal, deslocando instituições intelectualizadas como a UNESCO e o PNUD a posições de subordinação.

No cenário latino-americano, a crise da dívida - e a propalada incompetência em lidar com ela - tornaram os países cada vez mais submissos à disposição dos países ricos em emprestar dinheiro. A realização de acordos financeiros passou a exigir cada vez mais “condicionalidades”, isto é, cláusulas protetoras de interesses do Norte Econômico. Nesses termos, mesmo na área educacional, as políticas passaram a pautar-se em políticas de livre mercado e privatização sistemática.

A idéia de um banco regional, mais afinado com os interesses e aspirações latino-americanos foi acalentada desde os anos cinquentas. Todavia, o BID só iniciou suas atividades nos anos sessenta num cenário inóspito, prenhe de resistências e desconfianças do BIRD e dos EUA. Essas resistências criaram obstáculos para uma ação independente da nova agência que, após quase duas décadas de dificuldades e escassez de recursos, terminou por submeter-se às exigências dos poderosos. Nos anos noventa, o florescimento do BID dá-se numa relação de subordinação, principalmente com referência aos EUA. O BIRD é seu mentor e modelo: funções, objetivos, estrutura organizacional e modalidades

operacionais do BID replicam o "grande irmão", com quem atua muitas vezes em regime de co-financiamento. (Araújo, 1991)

Nesses termos, outros organismos internacionais, agências financeiras de menor porte e instituições regionais - rivais presumidos do Banco Mundial - por não contarem com recursos para bancar suas teorias, a ele se aglutinam ou submetem. As concepções de desenvolvimento humano sustentado e necessidades básicas de aprendizagem desenvolvidas pela UNESCO, pela CEPAL e pelo PNUD, alimentam e suavizam visões originalmente mais duras emitidas pelo Banco²⁰. Ao mesmo tempo, tais agências parecem assumir certas restrições, como a redução da educação básica pública, gratuita e universal aos limites do ensino fundamental.

Críticas a desdobramentos negativos de políticas orientadas pelo Banco na América Latina não impedem essas agências de incorporar na sua argumentação indicadores adotados pelo "grande irmão", como as "taxas de rentabilidade social"(CEPAL, 1996), e até mesmo de definir critérios eminentemente econômicos, como o "custo aluno"(CEPAL/UNESCO, 1996, p.71).

Nesse contexto, o Banco Mundial, ampliado aos poucos para um complexo denominado "World Bank Group"²¹, evolui de agência de financiamentos de "última esperança" para um centro mundial de coordenação, mediação e mobilização de recursos públicos, privados, intelectuais e financeiros.

O Banco apresenta-se, oficialmente, como "um parceiro no fortalecimentos das economias e expansão dos mercados para melhorar a qualidade de vida dos povos de todos os lugares, especialmente os mais pobres."(Caulfield, 1997, p.315) A imagem que passa, todavia, é muito controvertida. É citado como coordenador da economia global, mediador internacional, uma voz para a justiça social, uma agência de serviços sociais e uma força para a industrialização. Porém, também é conhecido como amigo dos governos



poderosos, instrumento dos capitalistas, agência financeira intrometida e “senhor das ilusões”.(Caulfield, 1997)

Na América Latina, a sequência de projetos de “rolagem da dívida” e “reajuste estrutural” tornou-o cada vez mais envolvido na vida política e econômica dos “tomadores” e garantiu-lhe uma interferência consentida em políticas internas direta ou indiretamente ligadas ao desenvolvimento. O Banco assume, nesse quadro, o *status* de agência oficial de planejamento na região, coordenando empréstimos e ações de outros organismos.

As drásticas restrições às políticas na área social contidas nos programas de reajuste estrutural desencadearam cortes radicais de recursos públicos para as áreas de educação e saúde, por exemplo. Numa aparente contradição²², é nesses setores que o Banco incrementa empréstimos e serviços de assessoria nos dias de hoje.

A atuação do Banco em assuntos educacionais desenvolve-se há mais de trinta anos mas, a partir de 1994, recebe ênfase crescente. É importante assinalar que acordos nessa área empregam mais consultoria do que qualquer outra categoria, absorvendo cerca de 25% dos recursos de cada projeto.(Caulfield, 1997, p.295) Embora o discurso afirme ser desejável o emprego de consultores locais, os *experts* estrangeiros são contratados em larga escala, devido ao “despreparo” do pessoal dessa área nos países do Sul Econômico.

Seguindo essa política, o Banco ampliou sobremaneira seu *staff* e tornou-se a maior fonte individual de trabalho para consultores internacionais.(Caulfield, 1997, p.248) Incrementou, também, seu setor de divulgação, pesquisas e publicações, destinados a dar suporte à definição de políticas, estudos e recomendações endereçados aos possíveis emprestadores. Passou a assumir, assim, além de sua autoridade financeira incontestada que o coloca em posição de liderança em relação às demais agências, o papel de mentor intelectual de reformas e planos educacionais de vários países, em especial os identificados como “pobres e em desenvolvimento”.

A imagem de que mantém uma *expertise* composta por gente de mente brilhante, extremamente aplicada e bem paga, sempre foi estimulada pelo Banco. Esse fato, sem dúvida, concorreu para a proverbial auto-estima e arrogância de sua equipe no tratamento dos acordos. Todavia, se é verdade que há países ressentidos com a consultoria imposta, a regra é a receptividade à venda de idéias, como ilustra a declaração do Subsecretário de Finanças do México, proferida no início dos anos noventa: “O Banco conta em seu *staff* com as melhores pessoas do mundo. Se você está convencido de que está fazendo a coisa certa, mesmo assim eles dirão a você como faze-la melhor.” (Caulfied, 1997, p.152)

Esse estrelismo autoriza o Banco Mundial e as demais agências a ele articuladas a atuar como protagonistas das transformações educativas voltadas para o “desenvolvimento sustentável”²³ e a “melhoria da qualidade de vida dos mais pobres”. Só é possível alcançar essa meta, de acordo com o pensamento consensual das agências, se o país que pretende desenvolver-se resolver seus “problemas internos”, abandonar valores, modos de vida, formas de organização e modelos tradicionais e adotar outros mais modernos, “superiores”. A ampla reforma institucional orientada pelo documento “Para além do consenso de Washington - a importância das instituições”(1998), pretende promover mudanças nos comportamentos, corações e mentes de pessoas e organizações.

Como as nações pobres ou empobrecidas do Sul Econômico não reúnem condições - na opinião das agências e muitas vezes dos seus próprios governantes - de desenvolver-se sem dinheiro e assessoria, justifica-se a existência de uma espécie de instância mundial encarregada de apoiá-las nessa empreitada, principalmente naquelas áreas fundamentais em que encontram maiores dificuldades, como a educação.

O curioso é que os diagnósticos, idéias-chave e recomendações que afetam a educação na América Latina e, em especial, os destinos do ensino médio, estão contidas em documentos não assumidos pelas diferentes agências. É comum o alerta de que o texto “não se reveste de caráter oficial”, ou que “não representa necessariamente o pensamento da instituição” ou, ainda, que os “dados divulgados não são necessariamente confiáveis”.

Essa medida protege “doadores”, ideólogos, informantes e consultores da responsabilidade por possíveis desacertos decorrentes da adoção de sugestões e recomendações.

Em tal contexto, se um acordo feito com base no citado referencial fracassa, não cabe ao agente externo nenhuma penalidade. Conforme assinalou Jaramilo em 1993 (apud Caulfield, 1997, p. 260):

“Nós todos sabemos a forma como as mudanças estruturais são impostas e como os projetos são formulados. E como, subsequente, quando muitas dessas políticas e projetos falham, seus autores desaparecem... e ninguém então é chamado para prestar conta de nada”.

Dessa situação decorre que o “beneficiado” sofre duplamente: o prejuízo direto do fracasso e o pagamento do acordo que financiou o estrago. Em resumo, a conformação acrítica a condicionalidades, lideranças e consultorias merece atenção mais cuidadosa. Acordos financeiros precisam ser avaliados na perspectiva de quem está assumindo dívidas e não apenas na ótica de quem, a título de ajuda aos pobres, ou inserção na “sociedade do conhecimento”, está cuidando dos interesses dos ricos...

3.2.3 O consenso induzido: decifra-me ou devoro-te!

Para compreender as linhas de política e de conduta para o ensino médio adotadas pelas agências multilaterais, bem como seus propósitos e motivações, é necessário discutir algumas premissas básicas que orientam, de modo explícito ou disfarçado, sua ação interferente nas reformas educativas dos países “em desenvolvimento”.

Quem são essas agências? Que interesses representam? O que pensam e intencionam em relação ao caminho a ser definido para o ensino médio nos países do Sul Econômico?

O ponto de partida desse estudo é a identificação das categorias - assumidas como consensuais e genéricas - que sustentam o discurso e a prática desses organismos e atingem diretamente os encaminhamentos das recomendações para esse nível de ensino:



concepção de desenvolvimento, relações entre educação e desenvolvimento, conceitos de capital humano, revolução tecnológica e justiça social, dentre outros.

Uma idéia difusa e mutante de desenvolvimento orienta a retórica das agências internacionais, e reflete-se diretamente nas políticas que recomendam. Mas, se organismos como a UNESCO, o PNUD, a CEPAL e o Banco Mundial adotaram, em algum momento, concepções aparentemente antagônicas para essa categoria, o Banco Mundial sempre liderou, desde sua origem, as iniciativas voltadas para a “melhoria do desenvolvimento”. Tal liderança adquire um significado especial quando acordos são firmados e projetos se concretizam.

Na segunda metade da década de quarenta o discurso oficial da grande agência dimensionava o desenvolvimento dos países do terceiro mundo como questão de segurança internacional. O suporte ao desenvolvimento desses países atendia a dois interesses: criar mercados e garantir a paz (combatendo o comunismo).

Todavia, conforme ficou evidente já nos primeiros acordos assinados, o desenvolvimento dos outros não constituía preocupação real e pouco se sabia – e se queria saber – sobre os clientes. Os projetos eram vagos e centrados em modernização da infra-estrutura, compreendida como a principal função do desenvolvimento econômico.

Observa-se, nesses termos, que o entusiasmo do Banco pelos poderes da tecnologia é antigo, tornando-se exagerado no contexto da revolução tecnológica. Percebe-se, outrossim, a intenção nem sempre declarada de garantir bons investimentos para os “*dommors*”, sem os quais a organização não teria condições de firmar-se e prosperar.

Imprensado entre os interesses do grande capital, a opinião pública, as diversas facções do Congresso Norte Americano e o interesse hegemônico dos USA, o Banco Mundial usa como fachada a visão de Truman sobre desenvolvimento: “ajudar os mais pobres a realizar suas aspirações de uma vida melhor” (apud Caulfield, 1997, p.48) e age como Banco de



Investimentos que só é diferente dos outros porque seus clientes são governos sem crédito suficiente para obter financiamento direto de investidores privados.

Assim, ao sabor de pressões, interesses e da necessidade de manter uma imagem ao mesmo tempo confiável para o mundo econômico e progressista para o mundo político (por mais contraditórias que sejam suas ações), atualiza seu discurso sobre o desenvolvimento e muda os estilos de promovê-lo. Essa notável capacidade de redefinição garante seu crescimento, fortalecimento e liderança.

A adaptabilidade lhe permite, também, transitar de financiamentos centrados no crescimento econômico, que situavam o desenvolvimento social como decorrência natural, para a abertura de um leque de possibilidades de financiamento de “outros aspectos do desenvolvimento”, dentre eles a educação, na década de sessenta, para uma volta ao eixo do mercado e da eficiência econômica, na era Reagan . Atualmente, com a evidência dos efeitos sociais deletérios dos reajustes estruturais, assume a concepção de desenvolvimento humano sustentado enunciada pelo PNUD e estimula a valorização das transformações institucionais como instrumento da aceleração do desenvolvimento social e econômico.(Banco Mundial, 1998, p.3)

Nesses termos, políticas educacionais são delineadas pelo Banco desde os anos sessenta como desdobramentos dos paradigmas de referência que adota na interpretação do papel assumido pela educação nos processos de desenvolvimento. Inicialmente, o financiamento de projetos educativos priorizava a formação técnica profissional, com vistas à preparação da força de trabalho necessária para “impulsionar o desenvolvimento”.(Bracho, 1992, p.8)

Nos anos setenta, a preocupação com a ampliação da demanda e a perspectiva da educação solucionar a pobreza concentraram as políticas no estreitamento de laços entre educação e mercado e na redução de custos. Na perspectiva da teoria do capital humano o treinamento profissional foi considerado mais produtivo, devido às “altas taxas de retorno social”.



Na década seguinte, a opção foi investir em tecnologia simples e barata para atender os pobres e, nos anos noventa, a equidade em educação passou a ser considerada condição básica para a eficiência econômica global. A ótica da distância econômica separando patamares de desenvolvimento foi superada pelo discurso do desnível educacional e cultural, que sustenta a concepção de desenvolvimento humano e a política de educação para todos.

A atenção aos “mais pobres” vem encaminhando - sem atacar as causas da extrema pobreza, a ser resolvida pelos mecanismos mágicos do mercado e pelas reformas institucionais – políticas compensatórias setoriais e de redistribuição dos recursos dos setores médios para os mais pobres. A justificativa apresentada pelo Banco (1996, p.10-1) é que a educação aumenta a produtividade do trabalho dos pobres (mercado formal e informal nos diversos setores da economia) e assim contribui para a redução da pobreza. Por outro lado, o maior nível de educação da mulher reduz a natalidade e melhora a saúde infantil e a rentabilidade da inversão na educação feminina é maior do que a masculina quando se trata de obtenção de empregos (Banco Mundial, 1996, p.12)²⁴

Nesses termos, recomenda-se a concentração de esforços e recursos no ensino fundamental, que atende a todos e a secundarização, pelo poder público, dos níveis que privilegiam segmentos de renda mais alta que podem pagar os estudos. Esse argumento deixa a descoberto o chamado “ensino médio superior”, em descompasso com o discurso de maiores exigências de qualificação do futuro “paraíso tecnológico”, da apologia da sociedade do conhecimento e das perspectivas de redução da pobreza relativa por força do aumento do nível educacional da força de trabalho.(Banco Mundial, 1996, p.8)

O pensamento externado pela CEPAL(1995) alerta para a necessidade de transformar a qualidade e o perfil da produção regional e recomenda atenção para “o papel estratégico da educação média para o bem estar e a equidade,”(1996) o que sem dúvida exigirá investimentos públicos.

Todavia, essa concepção integra um conjunto de idéias que incorpora princípios da teoria do capital humano, aposta no setor informal da economia, acata os reajustes estruturais e a desregulamentação, adota indicadores de rentabilidade social, critérios de prioridade e incentivo à iniciativa privada para a educação e assume, no caso de reformas educativas, os instrumentos de política escolhidos pelo Banco: os necessários para enfrentar falta de equidade na cobertura, qualidade e pertinência dos conhecimentos e os que permitam avaliar o desempenho do sistema.

A grande questão é que essas linhas de política estão fundamentadas em indicadores questionáveis que também constituem referência para diagnósticos, caracterizações e recomendações, em especial do Banco Mundial e do BID: os maiores responsáveis pelo financiamento de acordos na América Latina.

Assim por exemplo, a taxa de retorno, palavra-chave de devoção do Banco desde o seu início, vem ganhando força em recomendações mais recentes²⁵. Esse indicador consiste numa opinião apresentada de forma numérica, o que mascara sua subjetividade. A taxa está calcada em pressupostos arbitrariamente escolhidos, que interferem no cálculo e facilitam sua manipulação. (Caulfield, 1997, p. 219)

Mesmo assim, tal parâmetro sustenta recomendações traduzidas em linhas de política educativa por força dos acordos, tais como a atual aversão à maioria das formas de educação profissionalizante, a recuperação de custos no ensino médio e superior, a focalização do investimento público na educação básica e a atenção maior aos resultados educacionais.

Outras referências pouco claras também são adotadas como indicadores de bem estar social, como o PIB, o índice de desenvolvimento humano (ONU, 1990) e o índice de desenvolvimento sustentável, associado à riqueza nacional e definido (?) pelo Banco Mundial em 1995 e que, dificilmente, o próprio Banco vai levar a sério.

A viabilidade e prioridade de determinadas políticas para o “desenvolvimento sustentado” é decidida por esse raciocínio bancário. Isso gera a incorporação, de acordo com Brunhoff (1991, p.33) , de uma hierarquia de legitimidade das despesas públicas tendo por referência “necessidades sociais”, dentre as quais se insere o próprio reajuste estrutural. O utilitarismo selvagem leva à compressão de despesas em áreas “sem retorno” ou de retorno questionável e de difícil visibilidade imediata (Brunhoff, 1991, p.93), como é o caso do ensino médio e da educação profissional nesse nível.

Na verdade, as razões e prioridades implícitas nas linhas de política definidas nos acordos estão acima e além dessa problemática. O que está em jogo é a concretização de negociações financeiramente satisfatórias. Nesse quadro de referências, mais da metade dos empréstimos retorna aos países ricos a título de aquisição de equipamentos de alta tecnologia e outros fins estratégicos. Quando se somam a esse total os valores pagos pelos Governos para amortecer a dívida externa, os números ficam assustadores e deixam claro a quem esse jogo financeiro beneficia.²⁶

Um ponto delicado a considerar é a atuação da *expertise* que compõe o *staff* dos organismos internacionais ou os grupos de consultoria. Qual sua especialidade, que critérios e procedimentos adotam, em que condições atuam, que peso têm nas recomendações dessas agências?

Parece haver alguma diferença entre os critérios de seleção do pessoal que compõe os quadros de organismos especializados como a UNESCO, o PNUD e a CEPAL e do que atua junto a instituições financeiras, como o Banco Mundial. No primeiro caso há grande preocupação em contar com especialistas de alto nível e em preparar avaliadores e consultores para atuar em situações específicas.

O caso do Banco Mundial é, de certo modo, peculiar. Via de regra, a presidência da organização fica nas mãos de pessoas chave do setor financeiro ou do governo norte-

americano que organizam seu *staff* a partir de critérios de confiança. Economistas ocupam postos estratégicos, como é o caso da chefia do setor educacional nos anos 90. Devido aos salários elevados e às condições especiais de trabalho, há uma grande dependência e uma subordinação tácita da assessoria e consultoria aos desígnios do Banco²⁷. Os relatórios dos especialistas tendem a seguir padrões pré-estabelecidos e, no caso de não atendê-los, são ignorados, minimizados ou distorcidos. (Caulfield, 1997)

Essa organização sempre deu pouca importância aos aspectos locais e ao conhecimento prévio dos funcionários sobre os problemas e até mesmo a língua dos clientes. “Muitos funcionários do Banco gastaram sua vida profissional dizendo a pessoas de países onde nunca tinham vivido como fazer coisas que nunca haviam feito”. (Caulfield, 1997, p.214) Todavia, essa não é a regra geral, devido à movimentação de consultores pelos diferentes organismos de fomento e financiamento e pelos órgãos governamentais dos clientes. No momento, as agências verbalizam e incluem nos contratos e documentos preocupações relativas à consideração da realidade local e do papel dos atores. Essa atitude não teve efeito suspensivo nos receituários.²⁸

A teia de influências e conexões estabelecida pela circulação de *experts* e pelo intercâmbio de interesses de ordem política e econômica, tem facilitado “relações carnavais”, conforme já foi verbalizada na América Latina a aspiração do nível de articulação com o primeiro mundo. É comum que especialistas originários de universidades e centros de pesquisa dos países latino-americanos, depois de um tempo como consultores em um ministério, passem a trabalhar como consultores de organismos internacionais. A interferência desse fenômeno na validação de políticas é um tema interessante a ser investigado, conforme já sugeriu Nilda Alves. (in Tiramonti e Filmus, 1995, p.283)

Em síntese, há muitos pontos a serem pesados e esmiuçados quando se trata de consultoria e financiamento internacional. A visão detalhada dos múltiplos aspectos que envolvem uma transação dessa natureza é fundamental para uma participação menos

ingênua e submissa da parte dos solicitantes. Se emprestar é inexorável, é preferível que a situação não se reduza a uma grande armadilha.

¹ Giles Lapouge, correspondente internacional do Jornal "O Estado de São Paulo" cita textualmente passagens do relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) de 1997: "As sociedades que dominam o saber dominarão o século 21." Os empregos, nessas sociedades, segundo a OCDE, "exigem altos níveis de conhecimento para os quais a demanda não vai deixar de crescer." *O Estado de S. Paulo*, 20 nov. 1997.

² A mundialização da economia é identificada pela OCDE como o "choque motor" responsável pela substituição do princípio organizador descentralizado das relações materiais e objetivas entre os homens por um novo tipo de relação que transcende as fronteiras. Nesse modelo, as atividades econômicas centrais realizam-se em tempo real e em escala planetária. (OCDE, 1995, p.11)

³ Dentre outros, podem ser relacionados os seguintes artigos: de John Lauglo: Vocational Training: Analysis of Policy and Modes. IIEP Research and Studies Program, 1993; Vocational Training na the Banker's Faith in the Private Sector. Comparative Education Review, v.36, 1992; Concepts of General Education and Vocational Education. Comparative Education, v.19, 1983. Robert Cowen: Upper Secondary Education: Aspects of the European and Asian Experience Paul Morris: Asia's Four Little Tigers: a comparison of the role of education in their development. Comparative Education, v.32, 1996; Keith Watson Technical and Vocational Education in Developing Countries: Western paradigms and comparative methodology Comparative Education, v.30, 1994; E. de Bruijn & C. Howieson Modular Vocational Education and Training in Scotland and The Netherlands: between specificity and coherence Comparative Education, v.31, 1995; Ole Briseid Comprehensive Reform in Upper Education in Norway: a retrospective view European Journal of Education, v.30, 1995; Andy Green Core Skills, Participation and Progression in Post-compulsory Education and Training in England and France Comparative Education, v.31, 1995; Dennis Kallen Curriculum Reform in Secondary Education: planing, development and implementation European Journal of Education, v.31, 1996.; David H. Kamens et alli Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula Comparative Education Review, v.40, 1996.

⁴ Quadro apresentado por Azevedo em seu texto "A crescente unificação do ensino secundário superior na Europa" (fls.7). In SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO, 1996, São Paulo. (cópia impressa)

PAÍS(ano da Reforma)	Número de especialidades antes da reforma	Número de áreas de formação pós reforma
Itália, 1992	150	20
Noruega, 1994	109	13
Suécia, 1991	500	25
Portugal, 1993	33	11
Dinamarca, 1990	300	85
Finlândia, 1991	600	26

O autor informa no texto que houve drásticas reduções também na França e na Alemanha.

⁵ O relatório citado é de 1997 e foi comentado no artigo "Cúpula Européia vincula nível de desemprego a analfabetismo"- *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 nov.1997, Caderno de Economia.



⁶ O artigo de Julián Marías “A incorporação máxima” foi publicado no Espaço Aberto do Jornal *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 jul. 1997.

⁷ A proclamação do presidente Clinton foi divulgada pela Internet em setembro de 1997 através de um *White House Press Release* publicado pelo Gabinete do Secretário de Imprensa na *Home Page* da Casa Branca.

⁸ A 7ª edição do romance Galvez, o Imperador do Acre, de Márcio Souza, foi publicada em 1978 pela Civilização Brasileira:R.J.

⁹ A teoria da dependência, formulada por CARDOSO, F.H. e FALETTO, E. na obra *Dependencia y Desarrollo en America Latina*. México:Siglo XXI, 1969, analisa a dependência enquanto processo de construção da periferia da ordem capitalista internacional. Esse conceito “não totalizante”, segundo os autores (na época), dá significado a uma série de feitos e situações que aparecem conjuntamente em um momento dado.

¹⁰ O material do citado Seminário foi publicado com o título “Es posible concertar las políticas educativas?” Buenos Ayres: Miño y Dávila, 1995.

¹¹ Esse evento teve como resultado a “Carta de Jomtien”, que se tornou a referência maior para a educação nos “países em desenvolvimento” nos anos 90.

¹² Os países latino americanos são vistos pelo norte econômico como parceiros pouco confiáveis, democracias e economias instáveis, corruptas e às vezes infiltradas pelo narcotráfico (Calligaris, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 ag. 1997). A *Folha de S. Paulo* divulgou, também, dois livros que discutem as razões do atraso latino americano: “The Pan-American Dream”, de Lawrence Harrison (MIT) e “Como a América Latina ficou para trás”, de Haber (Stanford). Radicalismos políticos e diferenças culturais (a América Latina teria um capital cultural negativo e os USA um capital positivo) teriam provocado pelo menos um vácuo de cinquenta anos entre ibéricos e anglo-saxões...

¹³ Eventos: Julho de 1991: Seminário sobre “Educação e trabalho na América Latina. Desafios e perspectivas de investigação na década de noventa” e Reunião de Tepoztlan/México, realizada no período de 25 a 31/10/92, que resultou no Livro “Democracia y Productividad – desafios de una nueva educación media en América Latina.”.

¹⁴ O texto “Democracia e produtividade” alerta, por exemplo, para a grande variação na composição dos grupos atendidos pela escola média: no Brasil, a maioria trabalha, no México, poucos trabalham. “Assim, em alguns países e para alguns setores o ensino médio deve satisfazer as inquietações e necessidades de jovens já incorporados ao trabalho, enquanto que em outros se converte em promessa de futuro para os filhos de trabalhadores, que agora ascendem a uma escolaridade maior que a de seus pais.” (Ibarrola y Gallart, 1994, p.34)

¹⁵ Nesse particular, é bastante elucidativo o livro de Catherine Caufield *Masters of Illusion*, publicado em 1997 pela Macmillan:Londres.

¹⁶ É exemplar o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* (Banco Mundial, 1995), bastante criticado no mundo todo. Merecem consulta e análise as seguintes publicações do BID: *Como anda a reforma da educação na América Latina?*(1997) e *Education in the information age*(1998).

¹⁷ Os empréstimos concedidos têm sido, via de regra, baixos e implicam em pesadas contrapartidas que comprometem os orçamentos nacionais. Traduzem percentuais insignificantes do total gasto em cada país na área educacional. (Caulfield, 1997)

¹⁸ Caulfield (1997, p.294) assinala que, nos anos noventa, mesmo que no primeiro mundo a regra seja investir em educação, mesmo para classes abastadas, para os pobres a regra é estabelecer e aumentar taxas para a universidade e o secundário e concentrar recursos na escola primária. "Alguns críticos afirmam que o Banco abandona a educação superior pela convicção de que os países em desenvolvimento estão destinados a ser pouco mais do que fontes de trabalho barato para o Ocidente." (palavras da autora)

¹⁹ O G7 é constituído pelas grandes potências econômicas mundiais: EUA, Grã Bretanha, Itália, Alemanha, Japão, França e Canadá. A Rússia foi incluída como membro convidado por razões políticas.

²⁰ A visão de desenvolvimento adotada pelo Banco nunca foi muito clara. Ora está associada a crescimento do setor moderno e traduz-se em financiamento de projetos de infraestrutura, ora adota a retórica de ampliação de oportunidades e de bem estar mas preserva a linha tradicional dos projetos. O discurso mais recente (Stiglitz, 14/07/98) assinala que "desenvolvimento representa uma *transformação* da sociedade, um movimento das relações tradicionais, das formas tradicionais de pensamento, das maneiras tradicionais de lidar com saúde e educação, dos métodos tradicionais de produção para formas mais "modernas".

²¹ Além do Bird (líder) o complexo é constituído pela IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), pela IFC (Corporação Financeira Internacional), pelo ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e pela MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais).

²² A ação missionária do Banco no setor educacional decorre (REIMERS, 1991, p.38) dos desacertos nacionais no dimensionamento dos impactos dos ajustamentos. Nesse quadro, a educação básica teria ficado desprotegida, e os poucos recursos canalizados para níveis não prioritários. Outras distorções apontadas são o volume de recursos canalizado para salários e a falta de dinheiro para materiais de ensino. Sugere-se, nesses termos, a implementação do planeamento educacional enquanto método otimizador das contribuições da educação para o desenvolvimento. Mais recentemente o Banco dedica-se a coordenar reformas institucionais na América Latina em três dimensões: para otimizar a competitividade do setor privado, para reduzir a vulnerabilidade das instituições financeiras e para promover a equidade e segurança social para os grupos mais frágeis. (Banco Mundial, *Beyond the Washington Consensus - institutions matter*, 1998)

²³ "Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente para comprometer a capacidade das gerações futuras de terem as suas necessidades satisfeitas." (Banco Mundial, apud Bailey e Barros, 1995).

²⁴ O BID replica o itinerário e ideário do BIRD. O discurso de encerramento de Nancy Birdsall no Seminário sobre reforma da educação na América Latina (1997) ilustra magistralmente esse fato, pois assume o discurso expresso no documento *Prioridades y estrategias para la educación*, (1996) do BIRD. O trabalho de LONDOÑO, J.L. *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina 1950-2025* Washington D.C.: World Bank, 1996, que faz uma associação linear entre desigualdade social, pobreza e educação, que expressa a visão do documento do banco Mundial de 1996, é expressamente citado no acordo MEC/BID 247-BR.

²⁵ Sobre a problemática que envolve o uso das taxas de retorno é interessante ler, além do Documento *Prioridades y estrategias para la educación*, Do Banco Mundial, artigos de Paul Bennell, publicados nos números 54 e 55 da revista *Educación & Sociedad* e o v. 16,n.3 da revista *International Journal of Educational Development*, de 1996, inteiramente dedicada ao referido documento do Banco Mundial.

²⁶ De acordo com Suzan George (apud Chomsky, 1996, p.166), "as transferências de recursos do Sul para o Norte chegam 'em cálculos moderados a quatrocentos e dezoito bilhões de dólares' de 1982 a

1990"...”o equivalente em dólares de hoje a ‘seis Planos Marshall para os ricos só por meio do serviço da dívida”.

²⁷ Uma pesquisa interna realizada em 1988 detectou um profundo cinismo do *staff* em relação ao trabalho que realizava. Menos da metade dos empregados acreditava que as necessidades e os interesses dos clientes estavam sendo considerados pelas políticas do banco. Uma nova pesquisa desenvolvida em 1992 revelou que pelo menos $\frac{3}{4}$ da tecnocracia sentiam-se sobrecarregados por responsabilidades sobre as quais tinham pouca experiência anterior e nenhum treinamento. (Caulfield, 1997, p.216)

²⁸ O formato, os fundamentos e as recomendações constantes do documento *Beyond the Washington Consensus - institutions matter* (1998) são os mesmos dos documentos anteriores. Vale a pena assinalar que na bibliografia citada predominam obras de economistas norte-americanos.



4 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO LIMIAR DO TERCEIRO MILÊNIO: CONTATOS IMEDIATOS

4.1 O cenário

O discurso governamental deste final de século propala a instalação, no Brasil, de um processo transformador fundado e construído no seio de um consenso nacional quanto à importância e os rumos da educação. Em função dessa assertiva, o pensamento dissidente é acusado de representar vozes conservadoras, retrógradas, sectárias e corporativas e não tem merecido crédito e consideração.

Desqualificada a resistência, o ideário educacional consubstanciado nos documentos oficiais estaria dotado, segundo seus defensores, de unidade e universalidade invejáveis que dispensam a análise crítica e, portanto, reparos de quaisquer natureza. O que fundamenta essa certeza? Até que ponto o raciocínio unívoco impregna o cenário educacional e legitima políticas e ações governamentais?

Na prática, uma série de rupturas marca o percurso da reforma educacional brasileira. Esse processo forjou, num primeiro momento, os rumos das disposições constitucionais, trancou e desviou posteriormente a trajetória da nova L.D.B. e, no momento atual, encaminha uma possível polarização nas discussões do PNE no Congresso Nacional.

Como desdobramento, a controvérsia marca o texto da Carta Magna, no qual se mesclam a defesa do ensino público e a proteção dos interesses privados. O paralelismo, por sua vez, caracterizou a tramitação da Lei Darcy Ribeiro e culminou com a superposição de um projeto extemporâneo originado no Senado - apoiado pelo MEC - sobre o projeto da Câmara, mais afinado com as aspirações do magistério e resultante de um longo e difícil debate no Congresso. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por sua vez, já depositou uma versão alternativa para o PNE no Congresso e colhe assinaturas para que

tal proposta se constitua em projeto de iniciativa popular. (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 abr. 1997, p.A-16).

A consensualidade nacional - ora negociada, ora imposta - traduz, nesse contexto, o horizonte possível desenhado pelo movimento continental de “concertación” educativa balizado pelos parâmetros da segunda rodada do “reajuste estrutural” e preconizado para os países em desenvolvimento.¹ Tal enquadramento orienta redefinições progressivamente aperfeiçoadas no cenário das decisões e ações educacionais, em direção a uma espécie de pan-paradigma, à medida que resistências e contraposições são desmobilizadas.

A diretividade – e não o consenso – parece constituir, nesses termos, o traço forte das transformações em andamento na área educacional e é facilmente percebida quando são confrontados documentos de política, diagnósticos e avaliações publicados por agências multilaterais, reformas em processo nos países do Cone Sul², textos brasileiros de origem oficial, trabalhos de autores nacionais usados como referência pelo MEC e o farto material de divulgação veiculado por diversos organismos e instâncias governamentais.

A atribuição dessa espécie de pentecostes conceitual a exigências e tendências ditadas pela “nova ordem mundial” e a esforços de integração nacional e regional pode, até mesmo, ser percebida como ingenuidade ou exagero quando são observados mais de perto iniciativas, estratégias e procedimentos encaminhadores das transformações e seus reflexos no sistema educacional como um todo. Na realidade, uma espécie de inércia desmobilizante parece contagiar antigos focos de resistência e articular uma “maioria silenciosa” que dificulta construções em qualquer direção.

O ensino médio e a educação profissional, em especial, são atingidos de modo peculiar e contraditório. De um lado, os passos da reforma para essa área declaram inspirar-se em tendências orientadoras de transformações educativas já efetivadas ou em andamento no Norte Econômico, com vistas a uma inserção mais satisfatória do País na sociedade global da tecnologia e do conhecimento. Sem dúvida, tal referência implica em profundas

alterações no sistema educacional e isso requer recursos, em especial de ordem financeira. Mas, em que medida as intenções expressas são traduzidas em práticas coerentes?

De outro lado, o eixo economicista que sustenta todo o discurso concentra esforços na escola fundamental, recomenda políticas de recuperação (redução ?) de custos tanto no ensino médio quanto na educação profissional, estimula a informalidade sem pré-requisitos em programas de qualificação, canaliza a maior fatia de responsabilidades para a iniciativa privada, o setor empresarial e a comunidade e cria um vazio incômodo no que se refere a recursos públicos para os níveis e modalidades de ensino “não obrigatórios”.

Nesse quadro controvertido, os pressupostos explícitos e implícitos de planos e ações em andamento no Brasil, as principais diretrizes políticas e as propostas específicas para o ensino médio e a educação profissional, conforme expressados nos estudos e documentos oficiais, nos pronunciamentos do CNE e nos acordos de financiamento firmados com as agências internacionais, traduzem perspectivas pouco nítidas e encaminhamentos duvidosos. Isso pode preservar, em nova dimensão, a velha trama de indefinições e dubiedades já tradicional no setor. É o que se pretende discutir a seguir.

4.2 Pressupostos: o véu e a máscara

A recomposição de forças no contexto político nacional, cozinhada lentamente da transição transada da ditadura militar aos tropeços da democratização política com a “Nova República”, constitui um borrado pano de fundo para transformações incertas e contraditórias no campo da educação.

Combinada à perplexidade gerada pelas rupturas e novidades da nova ordem mundial e pelos percalços da crise econômica, tal recomposição articulou-se de forma dúbia e desdobrou-se em surpreendentes encaminhamentos dos produtos legislativos, os quais



ensejam mudanças radicais na política educacional, descompassadas, todavia, da radicalidade original das chamadas forças progressistas.

O movimento social avassalador dos anos oitenta, que compreendia a educação como direito social inalienável, fortaleceu a luta em defesa da escola pública gratuita em todos os níveis e da universalização de uma educação básica ampliada, antigas aspirações da sociedade brasileira.³ Enfraquecido no jogo das composições conciliatórias e fragmentado pelo crescente avanço do renascimento liberal, o movimento preservou espaços no texto constitucional mas perdeu seu poder de influência no curso da discussão da nova L.D.B.

Essa é a tendência geral que as mudanças no cenário político e econômico nacional, ocorridas e ainda por vir nesse final de século, bem como seus desdobramentos para a área social, prometem seguir se não encontrarem obstáculos em seu percurso. A fluidez do discurso, dúbio e mutante já na matriz exógena⁴, por sua vez, dá margem para uma versão nacional pouco ortodoxa dos fundamentos dessas transformações, tendente a mesclar concepções por vezes contraditórias, originárias da União Européia, da UNESCO, da CEPAL e dos organismos financeiros multilaterais.⁵

A fragilização do movimento progressista não implicou, por exemplo, alterações na retórica oficial no que tange aos direitos sociais bem como aos princípios e fins da educação nacional. Todavia, a responsabilidade do poder público e as relações sociedade-Estado foram substancialmente modificadas por “aperfeiçoamentos de redação” no texto constitucional e na LDB: a relação obrigatoriedade/gratuidade no ensino médio ficou comprometida pela Emenda Constitucional 14/96⁶ e o dever da família com a educação antecede o dever do Estado, segundo a Lei Darcy Ribeiro (no.9394/96)...

O poder constituído lança mão do rigor acadêmico para defender-se de acusações de neoliberalismo e, ao mesmo tempo, manipula a oportunidade e conveniência da onda globalizante para adotar o discurso educacional sem fronteiras e aparentemente desideologizado das agências internacionais.

A tecnoburocracia governamental, para além das palavras, incorpora os pressupostos teóricos dessas agências ao transfigurar concepções assumidas em momentos em que o “politicamente correto” possuía outras conotações, ao manter palavras de ordem de significado esvaziado e ao absorver categorias tidas como consensuais e indiscutíveis, tais como modernização, qualidade, competitividade e equidade.

A mutação e a sincretude do discurso parecem coerentes aos paradigmas em construção, que não se assumem como monolíticos e teoricamente homogêneos ou definitivos. (CEPAL, 1996, P.145) Sugerem, assim, a idéia de que as políticas estão em formulação e discussão e que, portanto, está aberto um debate nacional sobre os rumos da educação.

Todavia, enquanto no palco iluminado do Congresso é encenado um confronto entre forças dispares, a administração educacional desenvolve um programa definido, aparentemente imune a interferências sociais, políticas e acadêmicas, que segue impávido a corrente da “concertación” internacional. Nesse quadro, as emendas da Carta Magna, a LDB e sua legislação complementar sugerem decorrências de acordos pré-estabelecidos, no bojo dos quais tudo já está “contado, pesado e dividido”.

Duas faces ideológicas parecem ser exploradas nesse processo: de um lado, o véu do consenso oculta a realidade pela mesma ótica que a revela e pretende converter as pessoas à “causa” pela internalização de princípios e pressupostos “universais e indiscutíveis”; de outro, a falta de conhecimento e controle do público sobre o curso da ação facilita o uso da máscara ideológica, isto é, do disfarce, da mistificação, da manipulação. (Merquior, 1997)

É mister assinalar que a adoção de estratégias de ocultação na implantação de políticas transformadoras radicais é recomendada pelas agências financiadoras, com o escopo de neutralizar tradições arraigadas, conflitos e resistências de ordem político-ideológica e limitações institucionais. Assim, é sugerida a aplicação do receituário por

etapas, dando-se prioridade às reformas de menor custo político e administrativo. (Banco Mundial, 1997, p.5) Mais recentemente o Banco Mundial (1998) recomenda estratégias para lidar com ganhadores e perdedores das reformas institucionais e estimula a reaproximação das associações docentes, cujo corporativismo era apontado anteriormente como "cavaleiro do apocalipse educativo." (Pravda, 1995).

Tais mecanismos de mistificação devem ser expostos para que possam ser desvelados os pressupostos que fundamentam as reformas educacionais no País. Nesses termos, ao desarmar as armadilhas, abrir as cortinas e desmontar as encenações, será talvez possível romper com as decisões apressadas e a imposição de simulacros e abordar, de forma mais objetiva, a realidade vivida e os caminhos possíveis.

Usando as palavras de Forrester (1997, p.55), "é a partir daí – e só daí – que será possível lutar contra um destino. Por um destino. Para adquirir e recobrar a capacidade de conduzir esse destino, nem que seja para sofre-lo, nem que ele seja desastroso."

A primeira referência internacional explícita das políticas educativas nacionais é a Carta de Jomtien, produto da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia, em 1990. Tal compromisso está registrado no § 1º do art. 87 da LDB e na Introdução da Proposta do Executivo para o Plano Nacional de Educação (MEC/INEP, 1998, p.15-6).

O objetivo de universalização da educação básica enquanto direito de todos e condição para a cidadania e o desenvolvimento, expresso nessa Declaração, é o eixo do Plano Decenal de Educação para Todos que, no Brasil, é tratado como a grande matriz das políticas públicas na área educacional.

A linha de continuidade entre o Plano Decenal e os novos documentos de política é citada no texto de campanha do governo F.H.C, "Mãos à obra Brasil"(1994, p.112), no Planejamento Estratégico do MEC/1995-1998 e também no Projeto do Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional.



A Declaração de Jomtien, em seu preâmbulo, considera que a falência mundial da educação básica teria atingido níveis sem precedentes no contexto da crise generalizada da “década perdida”. Exigiu, nesses termos, um compromisso renovado e um enfrentamento articulado em relação às garantias do direito à educação. Esse compromisso está centrado no esforço em satisfazer “necessidades básicas de aprendizagem”, de significado mutante e amplitude variável no tempo e no espaço.(art.1º)

Coraggio (1996, p.78) chama a atenção para o fato de que, dada a definição ampliada dessas necessidades, sua dimensão como objetivo do desenvolvimento educativo, seu caráter dinâmico e sua extrapolação do espaço escolar, a Carta de Jomtien contém “um referencial conceitual propício para a definição de políticas educativas integrais, inseparáveis de outras políticas sociais e das políticas econômicas”.

Entretanto, esse mesmo autor alerta para o descompasso existente entre as concepções externadas nessa Declaração e aquelas constantes de pronunciamentos e práticas individuais anteriores de importantes signatários, como o Banco Mundial.⁷ Alerta, outrossim, dentre outros pontos, para a falta de concretude da agenda educativa decorrente da proposta de desenvolvimento humano e para a sugestão de estratégias políticas limitadas a um voluntarismo pautado apenas na justeza das intenções.(Coraggio, 1996, p.84)

Coraggio (1996, p.83) assinala, ainda, que:

“a proposta do DH pode projetar um sentido ao se manter ao nível das idéias filosóficas, sem eficácia operativa, e outro sentido muito diferente quando se conectar com ações e propostas concretas. Podem-se compartilhar os valores que a orientam, e no entanto duvidar da viabilidade das políticas que nela se encobrem.”

Essa problemática se complica quando são considerados documentos mais recentes do Banco Mundial como “Prioridades e Estratégias para a Educação”, de 1995, que aliam o discurso voltado para o social ao economicismo exacerbado das “taxas de rentabilidade”,

a assunção declarada e entusiasmada da teoria do capital humano, que “não tem uma rival autêntica de igual alcance e rigor”(Banco Mundial, 1996, p.23), e o protagonismo da educação no contexto da “nova ordem.”⁸

O dimensionamento do ensino fundamental – principal sistema de promoção básica fora da esfera familiar (UNESCO, 1990:art.5º) – como catalizador necessário e indiscutível dos recursos públicos, dada sua maior rentabilidade social, tendência presente na maioria dos documentos publicados pelo Banco, é exacerbado nas falas mais recentes:

“A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza e aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e dotar as pessoas das aptidões que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”... “O gasto público em educação primária favorece geralmente os pobres, mas o gasto público em educação geralmente costuma favorecer os ricos por causa do pesado subsídio ao ensino secundário de segundo ciclo e ao ensino superior, nos quais costumam existir relativamente poucos estudantes de famílias pobres.” (Banco Mundial, 1996, p. 1 e 5)

Nesses termos, escudadas numa retórica de justiça social, as recomendações de organismos internacionais - inspiradoras das grandes linhas de ação educativa no Sul Econômico - orientam não só para um novo privatismo, que enfatiza a existência de uma esfera pública não estatal, como ressaltam a necessidade do Estado dedicar-se à escola básica, deixando para a iniciativa privada os outros níveis de ensino. Menções ao ensino médio, como pode ser constatado, referem-se à educação pós-primária e ênfases ao seu papel estratégico não incluem obrigatoriamente o antigo 2º grau.⁹

A argumentação recente da CEPAL, desenvolvida no texto “Papel estratégico da educação média para o bem estar e a equidade”(1996), de que a maior extensão e pertinência do ensino médio constituem os recursos-chave da integração social a médio prazo, tem sido incorporada como horizonte desejável no discurso das reformas educativas, sem contudo traduzir-se num esforço maior do poder público nessa direção.¹⁰



Pautado na Declaração Mundial de Educação para Todos, o Plano Decenal brasileiro, segundo Gusso (1993, p.14-5), propõe-se a alicerçar a construção de um sistema educacional “horizontal e verticalmente integrativo” no qual

“a educação básica visa constituir um sólido patamar de aquisições e competências fundantes, comumente disponível para todos, a partir do qual se tornem acessíveis diversificadas e flexíveis oportunidades ulteriores de aquisição de conhecimentos e competências.”

A questão é que a oferta de “oportunidades ulteriores” e o significado de “diversificado” e “flexível” não estão bem explicitados nos textos legais já publicados e a ênfase em propostas alternativas modernas não garante necessariamente ensino médio regular para todos. Não há previsão, outrossim, de fontes explícitas de financiamento para esse nível de ensino. Tudo parece indicar que, em termos nacionais, as justificativas econométricas do Banco Mundial constituem pressupostos subliminares à política educacional.

Estabelece-se, assim, um aparente paradoxo entre o discurso que atribui à educação responsabilidades pela inserção do País na sociedade tecnológica e cognitiva e a concentração do esforço público no ensino fundamental. Tal incoerência parece alargar-se quando textos fortemente centrados na relação educação-conhecimento-tecnologia-desenvolvimento são citados ou incorporados aos argumentos oficiais que sustentam as diretrizes para o ensino médio e a educação profissional.

É o caso do livro da CEPAL/UNESCO “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, de 1992, objeto de uma edição brasileira patrocinada pelo INEP/IPEA, em 1995. A iniciativa fundamentou-se no argumento de que as idéias básicas do texto, inspiradas na vivência brasileira do economista Fernando Fajnzylber, seu coordenador, constituem-se em sólido fundamento “para encaminhar políticas públicas de educação inovadoras e transformadoras”, com o objetivo de “universalizar e equalizar oportunidades educativas de boa qualidade e, por essa via alavancar as possibilidades de transformação produtiva com equidade.”¹¹



Esse documento contém e explicita boa parte das idéias-chave que enfeitam os considerandos das reformas educativas brasileiras. Os rumos, significados e desdobramentos dessas reformas, contudo, são clarificados nos textos veiculados pelas agências multilaterais e melhor definidos nos contratos de financiamento.¹²

A visão de que a transformação produtiva deve sustentar-se em uma incorporação deliberada e sistemática do progresso técnico e do aumento no investimento em recursos humanos, buscando elevar a competitividade internacional por meio de níveis crescentes de produtividade; a responsabilidade da educação nesse processo; os objetivos de equidade, coesão social e regionalismo aberto (integração e cooperação); a construção de um entorno democrático pluralista e participativo; a exigência de renovação no estilo de intervenção estatal; a concentração em prioridades selecionadas por critérios econômicos e o incentivo à iniciativa privada, compõem o conjunto de idéias que a CEPAL propõe como referência básica para o desenvolvimento dos países latino-americanos.¹³

A referida publicação interpreta, ainda, pelo prisma da economia, lições que as tendências européias podem oferecer ao mundo em desenvolvimento. Assinala, nesse sentido, que

“as novas condições de globalização e competição internacional reforçaram a preocupação com a função econômica da educação, ao atribuir à disponibilidade de recursos humanos e aos mecanismos de formação papel destacado entre os fatores de competitividade.”(CEPAL, 1995, p.128)

O texto em questão reforça as contribuições advindas dos avanços conceituais da gestão empresarial, importantes constituintes das mudanças nos sistemas educativos europeus. Ressalta, nesse sentido, a prioridade dada à modernização institucional, à avaliação de resultados e à racionalização de recursos financeiros.¹⁴

Nesse quadro de referências, aos grandes eixos que balizam as reformas educacionais nos países desenvolvidos: crescimento, competitividade e emprego, são acopladas, como sugestão para os países pobres e emergentes, as denominadas matrizes do desenvolvimento: transformação produtiva, equidade e democracia. Conforme registra o

documento, “para atingir os objetivos da competitividade e da cidadania, é necessário enfatizar simultaneamente a eficiência e a equidade dos sistemas educacionais.” (CEPAL, 1995, p. 129)

Seguindo esse raciocínio, as transformações promovidas para o ensino médio e a educação profissional no Sul Econômico, além de referenciadas pelas exigências da sociedade cognitiva e da revolução produtiva espelhadas no “próspero”, orientam-se por parâmetros mais pragmáticos exigidos pela segunda rodada do reajuste estrutural.¹⁵

Os componentes imperativos do ideário cepalino de certo modo exacerbam as possibilidades construtivas das transformações desse final de século e não parecem colocar limites na relação educação/desenvolvimento. Desenham e naturalizam, outrossim, uma face positiva para a competitividade, numa confirmação do registrado por Thurow (1997, p.34): “A ideologia da inclusão está desaparecendo e sendo substituída pelo renascimento do capitalismo da sobrevivência do mais apto.”

É importante considerar que a preocupação com a competitividade no contexto latino-americano tem como argumento a luta contra o empobrecimento e a exclusão. Assim, o foco principal das políticas públicas é uma certa concepção de equidade. Segundo tal concepção, a equidade educacional deve ultrapassar a ampliação da cobertura:

“A questão agora centra-se na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias voltadas para a solução do problema dos excluídos da escola e da formação profissional.” (CEPAL, 1995, p.136)...
“Trata-se aqui da passagem de uma educação que tende a reforçar as desigualdades para aquela que, ao destinar seus melhores recursos para os lugares onde são maiores as necessidades, contribua para elevar a igualdade social – eis a função compensadora do estado.” (CEPAL, 1995, p.190)

Os meandros desse discurso desvelam o suposto paradoxo entre promessas de políticas de extensão, qualidade e modernização para o ensino médio e profissional e a questão da racionalização dos recursos segundo prioridades excludentes. Está em jogo, nesse caso, a questão da responsabilidade pela oferta e manutenção desse ensino, não sua importância e necessidade. O Estado provedor sai de cena. Entra em cena o Estado gerador,



incentivador e avaliador de políticas educativas. A concretização dessas políticas é a grande interrogação.

A retórica presente nos documentos nacionais que encaminham as reformas educativas inspira-se claramente nesse ideário. O Planejamento Político Estratégico (MEC, 1995, p.2) dimensiona a educação como "investimento estratégico" e reitera as declarações de campanha veiculadas pelo texto "Mãos à obra Brasil"(Cardoso,1994, p.108):

"A educação, elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é hoje requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho das atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico".

A SEMTEC-MEC, responsável oficial pela implementação das mudanças no ensino médio e na educação profissional, resume as balizas dessas transformações em argumentos muito próximos aos da OCDE, da CEPAL e de outros organismos internacionais:

"Estamos em meio a uma revolução cujo eixo é o conhecimento, que muda as bases do mundo construído sobre as bases da revolução industrial. O volume de informações produzidas cresce vertiginosamente, mas os meios para acessar a elas também, e cada vez mais próximo do tempo real de sua produção; os paradigmas organizacionais estão sendo reconceituados, exigindo flexibilidade, capacidade de análise, de prospecção e de tomada de decisão; o mundo da produção trabalha sob a égide da competitividade, com a acelerada automação dos meios e serviços, diminuindo a capacidade de absorção de trabalhadores."(Berger Filho, 13/04/96, p.2-3)

O texto final do projeto do Plano Nacional de Educação, por sua vez, apresentado como "um plano de reconstrução da educação nacional"(MEC/INEP, 1998, p.5), reporta-se sem maiores delongas às recomendações de Jomtien (p.15) e, ao referir-se ao ensino médio, associa-o ao processo de modernização do País.(p.35)

Entretanto, se os processos de reestruturação mundial constituem referência obrigatória para os países em desenvolvimento, essa referência não deve adquirir dimensões mágicas. As transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que estão ocorrendo em nível planetário são reais, porém mergulhadas em incertezas e contradições.

O problema está, portanto, não no seguimento de tendências mundiais, mas na forma como a ação é dimensionada em nível nacional. Nessa perspectiva, o deslocamento de enfoques conceituais no delineamento de pressupostos ou premissas pode gerar perplexidades e inquietações, em lugar de alicerçar transformações construtivas.

É o caso, por exemplo, da suprema responsabilidade pelas transformações sociais delegada à educação, ao mesmo tempo em que ela é reduzida a fator que contribui para associar crescimento econômico, qualidade de vida e democratização; do conhecimento humano rebaixado a recurso estratégico do desenvolvimento, confundido com informação e, nessa dimensão, considerado como base da cidadania política; da concepção redutora de trabalho, visto como mero fator de produção e não como categoria ontológica e econômica fundamental; da visão messiânica da tecnologia plantada num contexto no qual a relação linear entre desenvolvimento humano e mercado potencial constitui um paradoxo e qualquer mudança no processo do trabalho jamais abrangerá a todos os trabalhadores; de uma concepção de necessidades humanas que tem por referência a finitude da economia e não o homem em sua plenitude; do raciocínio economicista/empresarial subjacente aos modelos educativos e de financiamento que associa um rumo retórico ao qualitativo a ações centradas no quantitativo; de um conceito de qualidade vinculado à perspectiva empresarial de eficiência, eficácia e política de resultados e identificada com aperfeiçoamento de capital humano via otimização dos meios; da visão difusa de educação tecnológica associada a uma divisão inexorável entre escolas de formação geral e ensino profissionalizante...

Situações inusitadas exigem respostas e a educação tem um papel a desempenhar nesse contexto. O eixo da humanização, contudo, não pode ser desfocado pela subordinação da educação aos interesses da economia a ponto de reduzir o homem a um hipotético cidadão-trabalhador do “admirável mundo novo”. Cuidados dessa natureza nem sempre povoam o imaginário dos técnicos nacionais, se considerado ao pé da letra seu discurso.



Uma outra questão é que a leitura dessas tendências globais pelo olhar da economia e da empresa – prisma compartilhado por organismos internacionais, sejam eles mais ou menos dedicados ao social – está, via de regra, imbricada a recomendações das agências financeiras para o mundo menos desenvolvido. Tais "conselhos", por força dos acordos multilaterais, incorporam-se às grandes tendências como pressupostos indiscutíveis.

O ideário e as recomendações dos organismos internacionais, ao comporem um conjunto articulado com pesquisas e diagnósticos orientados por metodologias de escolha dessas mesmas agências, constituem um referencial aparentemente sólido que costuma ser adotado por decisores de políticas como matriz de demandas reais, em contraposição a "falsas necessidades" forjadas e interpretadas à luz de sistemas doutrinários considerados superados.¹⁶

Todavia, além de estar sujeito a questionamentos de ordem teórica e prática, esse conjunto contém fragilidades em sua base empírica que podem comprometer as decisões que pretende alicerçar. Em primeiro lugar, existe concordância nas publicações internacionais quanto à precariedade dos dados – em especial os relativos ao ensino médio e a educação profissional – que fundamentam suas análises e recomendações.¹⁷

A não responsabilização expressa dessas instituições pela confiabilidade dos referidos dados, não as exime de traçar perfis, fazer comparações e orientar decisões. Sempre têm o cuidado, porém, de não assumir compromisso oficial com opiniões do *staff* ou de especialistas "externos", emitidas nos textos que veiculam. Oficialmente, as receitas que publicam estão sujeitas ao livre arbítrio de quem as elabora e as experimenta.

Em segundo lugar, se de um lado as agências multilaterais e os governos nacionais incrementam estudos e pesquisas, de outro há dúvidas em relação ao teor e fundamento de tais iniciativas, bem como críticas aos diagnósticos e proposições nelas alicerçados.¹⁸



O Banco Mundial e outros organismos satélites, dentre eles governos nacionais submissos à sua força financeira, tendem a valorizar pesquisas cuja metodologia está afinada ao seu *ethos* e a descartar achados incômodos da investigação social, em especial quando produto de hipóteses e metodologias consideradas divergentes.

Conforme analisa Lauglo (1997, p.29), “as vozes críticas dos pesquisadores locais, em muitos países em desenvolvimento, são frequentemente fracas, ou não há debate público em que “outras vozes” fortes possam ser ouvidas.” Nesses termos, diagnósticos genéricos de aplicabilidade geral, “métodos e meios para determinar prioridades e estratégias”, são incorporados pacificamente sem nenhuma avaliação crítica. A pesquisa, em lugar de iluminar as decisões e constituir base de formulação para políticas endógenas, é usada, nesse caso, para fortalecer políticas já definidas, independentemente de sua origem.

A análise econômica, envolvendo estudos de custo-benefício, taxas de rentabilidade e custos financeiros das alternativas de política, costuma substituir o confronto de objetivos e valores sociais na definição de prioridades educacionais. (Samoff, 1996, p.251-2).

Trata-se, argumenta esse autor, de um processo invertido: em lugar das políticas refletirem objetivos sociais - que estão centrados em valores e não em instrumentos - recomenda-se, para qualquer país, maior prioridade naquelas políticas para as quais os diagnósticos apontam envolvimento do mais baixo grau de subsídio público.¹⁹ Um raciocínio que só tem lógica no pragmatismo da racionalização de custos.

Benell (1996) também considera as taxas de retorno como indicador de prioridades pouco seguro e denuncia que Psacharapoulos, que as usa em larga escala, muitas vezes não faz distinção entre evidências confirmadas e observações ilustrativas não generalizáveis.

Às vezes, também, conclusões e recomendações são feitas a partir de dados antigos, o que compromete sua validade. (Lauglo, 1997, p.25) No caso brasileiro, o problema foi detectado por Cunha ao analisar o relatório “Brazil - Issues in Secondary



Education”(Banco Mundial, 1989). Esse autor denuncia que dados coletados nos anos sessenta são usados como suporte para políticas de educação profissional dos anos noventa.(1997, p.3)

Tais estudiosos, em especial os europeus e norte-americanos - que não pertencem à esquerda brasileira e não podem ser acusados de fisiologismo partidário - levantam questões sérias em relação aos pressupostos redefinidos e alargados por prescrições e diagnósticos das agências internacionais, com destaque para o Banco Mundial. Esses reparos são tibiamente respondidos, limitando-se a desmentidos e reforços a referenciais e instrumentos adotados.²⁰

Contudo, vozes críticas não são ouvidas, e os cenários virtuais da realidade nacional, externamente compostos ou inspirados, persistem como matrizes das políticas educativas internas. A subordinação desse referencial a valores e interesses ocultados e distorcidos por véus e máscaras pode confirmar o processo kafkiano anunciado por Forrester (1997, p.53): “contornar, evitar, travestir, tornam-se a preocupação essencial, e o essencial não será abordado, mas o que é pior, será supostamente resolvido”.

4.3 Diretrizes: dogma e liturgia

Uma vez aposto o véu e afivelada a máscara, o passo seguinte no delineamento das políticas para o ensino médio parece ser a assunção de diretrizes “impenetráveis”, isto é, que não perdem tempo com maiores esclarecimentos. Repetindo o que Humpty Dumpty disse a Alice no país dos espelhos, “por impenetrabilidade eu quero dizer que já debatemos muito esse assunto e que seria justo que você dissesse o que fazer agora, pois não podemos ficar nesse ponto toda a vida.” (Carroll, 1961, p. 81).

Assim, o que é classificado como evidência ou obviedade dispensa justificativas e debates mesmo que não haja clareza e concordância geral sobre o que é cristalino e inquestionável. A argumentação oficial tende a resvalar para o dogmatismo que contrapõe a fé(adesão) à



heresia(divergência) e os princípios de participação e autonomia transfiguram-se em fetiches do poder desenvolvidos nos limites do permitido, do previsto e do estabelecido²¹.

Os grandes fetiches da “nova ordem”, em especial a competitividade e a revolução tecnológica, impregnam o discurso legal dedicado ao ensino médio e orientam claramente a formação geral por uma visão restrita e pragmática do trabalho humano, dimensionado como ocupação²². Tal clareza não se estende, porém, ao nível conceitual; os textos referem-se à educação tecnológica básica, à formação geral do educando e à preparação geral para o trabalho de forma nebulosa, ora parecendo confundi-las, ora separá-las.

Todavia, em nome da flexibilidade e da autonomia, essas questões são desconsideradas e permanecem em suspenso. Mesmo assim, é ingênuo acusar a LDB “minimalista” de sincrética e invertebrada. Esse instrumento legal, imbricado a documentos que o precedem e sucedem, consubstancia a espinha dorsal flexível - mas categórica - de um modelo de sistema educacional no qual o ensino médio e a educação profissional assumem funções definidas em paralelo e isso é colocado como questão resolvida.²³

O significado das diretrizes da educação nacional é discutido pela Conselheira do CNE Guiomar Namó de Mello (1998, p.5-8) com base em Horta (1989) e Aurélio (Novo Dicionário da Língua Portuguesa). Essa Conselheira - relatora do Parecer CEB 15/98 - aponta uma distinção entre os preceitos genéricos e fundamentais da LDB, inspirados no princípio da descentralização, e as indicações e instruções de procedimentos de ação oriundas de órgãos técnicos e colegiados.

No primeiro caso, por mais flexível que seja a LDB, suas disposições são imperativas e duradouras. “Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda sociedade representada no Congresso Nacional”.(Mello, 1998, p.6) Já as diretrizes de ação, mesmo obrigatórias após aprovação e homologação, subordinam-se “à vontade das partes envolvidas no acordo que representam”(Mello, 1998, p.8) e, nesses termos, “requerem

revisão mais freqüente.”(Mello, 1998, p.6). Na prática, as coisas não parecem tão claras e distintas.

Se a LDB é responsável pelo estabelecimento de linhas reguladoras mais perenes para a trajetória da educação brasileira, no caso do ensino médio e da educação profissional essas direções já estavam esboçadas – sem consulta prévia ao destinatário - na Proposta de Governo e nos textos oficiais desde o Planejamento Político-Estratégico do MEC (1995).

Seus grandes eixos de discussão – qualidade e quantidade – e de orientação - flexibilização e avaliação - espelham-se em tendências e recomendações exógenas e suas principais diretrizes, antes de registradas na letra da Lei, expressando a vontade da nação convocada, transparecem em mudanças estruturais implícitas nas iniciativas e providências práticas da administração educacional. Tendências, coincidências e consensualidades à parte, definições e detalhes ultrapassam relações lógicas de espaço e tempo, reduzem por antecipação a flexibilidade da lei e colocam dúvidas sobre o compromisso democrático de sua construção.

É evidente que uma administração concentrada em amplas reformas educativas não poderia ficar amarrada a um arcabouço legal retrógrado e equivocado enquanto a discussão da nova Lei da Educação não chegasse a termo. Porém, causa espécie que, embora o ensino médio não fosse assolado “por uma saraivada de antecipações legais” da qual a educação profissional e os outros níveis de ensino não escaparam (Cunha, 1997, p.2), as ações ministeriais caminhassem tranquilas pelas trilhas desenhadas no Plano Político-Estratégico do MEC, na certeza da aprovação de uma lei que as legitimassem.

Ao revolver a seqüência dos documentos oficiais e legais, entremeando recomendações de agências multilaterais, acordos de financiamento e medidas normativas, é possível perceber que os acontecimentos relativos ao ensino médio e à educação profissional obedecem a uma curiosa cronologia que merece ser considerada.



Desde a Proposta de Governo(1994), conforme já assinalado, está claro que a grande fonte de inspiração das reformas brasileiras para as áreas em questão é a literatura veiculada pelos organismos internacionais, em especial estudos, documentos e recomendações do Banco Mundial, do BID e de organismos articulados à UNESCO.

Dentre tais subsídios sobressai o relatório "Issues in Brazilian Secondary Education", de 1989, que desenha um diagnóstico e alinha uma série de recomendações para o ensino de 2º grau no Brasil²⁴. O perfil esboçado no texto para esse nível de ensino revela, além de uma deterioração em marcha desde os anos sessenta, uma profunda ausência de equidade na distribuição dos recursos minguados pela expansão do atendimento e pela crise fiscal.

Segundo essa avaliação, o financiamento público, canalizado em boa parte para escolas técnicas federais de função distorcida, manteria alunos abastados direcionados para o ensino superior. Devido aos poucos fundos disponíveis, tal encargo condenaria à decadência as redes estaduais e municipais de ensino médio. Esse argumento constituirá a base da recomposição parcimoniosa do ensino técnico, pedra de toque das políticas sugeridas e desencadeadas para o ensino médio e a educação profissional no Brasil.

Um outro ponto ressaltado é a boa qualidade do ensino privado, evidenciada por altas taxas de ingresso nas universidades e baixos índices de repetência e evasão. O estudo assinala, ainda, que essa qualidade supera a da rede pública, mesmo em salas de aula numerosas e no período noturno. Todavia, os próprios analistas questionam a representatividade dos dados que fundamentam suas conclusões, devido à dificuldade que a administração educacional brasileira encontra em colher informações da rede particular.(Banco Mundial, 1989, p.34) Isso não impede, porém, a sugestão de diretrizes políticas de privatização.(Banco Mundial, 1989, p.57)

Finalmente, com base em estudos econométricos, o relatório em apreço apoia a expansão do ensino médio, com mais ênfase na educação secundária geral, em torno da qual deve



ser construído um forte consenso nacional. Em síntese, suas recomendações prioritárias para os anos noventa são as seguintes:

“conseguir melhorias de custo-efetividade na qualidade da escola secundária mantida pelo Estado; incrementar a participação do setor privado na oferta global do secundário; melhorar os incentivos para a distribuição eficiente do treinamento vocacional e desenvolver um perfil de eficiência governamental acentuada em todas as instâncias”.(p.78)

O documento foi questionado por técnicos nacionais, em 1991, e proposta sua completa revisão. Esse crivo denuncia que os *experts* do Banco ignoravam idéias mais avançadas de educação básica contidas na Constituição de 1988 e no projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados. A avaliação do governo brasileiro, na ocasião, quanto às análises sobre ensino médio e educação profissional expressas no texto, é taxativa:

“Trata-se de afirmação sem maiores fundamentos, além de demonstrar uma visão distorcida e, pelo menos, 50 anos defasada (no Brasil e outras partes do mundo) sobre a formação profissional. Aliás, pretender estudar a dicotomia entre ensino acadêmico e ensino técnico é um enfoque equivocado, no contexto da sociedade tecnológica em que vivemos, em função de suas rápidas transformações. O que se deve buscar, e onde se deveria concentrar o debate, é sobre como repassar, através do currículo, uma cultura tecnológica, tanto no ensino chamado acadêmico, como no ensino técnico. Trata-se de superar essa dicotomia, evitando cuidadosamente propostas que possam resultar nessa segmentação. Independentemente da opção quanto à profissionalização, importa assegurar o conhecimento ao conhecimento elaborado e universal, incluindo aquele necessário à compreensão das relações de trabalho e da participação social que os alunos vivenciam ou irão vivenciar na prática.”(Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento Observações sobre o Relatório: “Brazil – Issues in Secondary Education” – Report no. 7 723-BR , Brasília, março de 1991, p.4 – apud Cunha, 1997, p.13-4)

Com relação às propostas de descentralização e privatização, o parecer dos técnicos nacionais também é bastante cauteloso. O texto para discussão no. 235 do IPEA (Xavier, 1991, p.5) "O financiamento da educação em período de crise"

“após analisar o impacto das políticas de ajuste macroeconômico no setor educacional, ressalta que as propostas de descentralização e privatização, que têm surgido como opção de maior mobilização de recursos para a educação, carecem de suficiente suporte empírico para serem adotadas sem maiores discussões.”

O referido artigo assinala que, embora o financiamento da educação seja um antigo interesse dos economistas, é recente sua atenção quanto às possibilidades de contribuição

do setor privado e as pesquisas realizadas para países em desenvolvimento vêm sendo “patrocinadas, no mais das vezes pelo Banco Mundial.”(Xavier, 1991, p.8) Tais estudos apontam efeitos positivos de estratégias de descentralização e privatização em experiências localizadas (Paquistão, Filipinas, Tailândia, etc.) e não há nenhuma garantia de que tais iniciativas possam ser generalizadas. Nesses termos, sua recomendação para delineamento de políticas depende de maior reflexão e debate e de comprovação empírica mais consistente.

Xavier (1991, p.11) alerta para o fato de que políticas descentralizantes e privatizantes têm implicações complexas e

“recomendações apressadas de política educacional com base em resultados extremamente pontuais de pesquisa refletem, sob a aparência de busca de eficiência para o setor educacional, muito mais um enfoque liberalizador-privatizante – o qual supõe que um conjunto de indicadores de mercado seja suficiente para induzir uma seleção adequada de atividades dinâmicas –, do que uma investigação profunda das condições objetivas sob as quais os processos sociais se verificam”.²⁵

Tais reparos foram ignorados. O relatório do Banco foi retomado em 1994 (Cunha, 1997, p.14) e seus argumentos reforçados pela concepção de educação básica contida no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), bem como nas diretrizes sugeridas no texto “Educação Técnica e Formação Profissional” (Banco Mundial, 1991).

Apesar do título, é na educação geral que esse último documento concentra as maiores responsabilidades pela formação de trabalhadores numa sociedade tecnológica, dada a exigência de competências básicas que alicercem constantes necessidades de “readestramento”. Assim, a aplicação de recursos públicos

“mais eficaz em função dos custos é o investimento em educação geral ao nível da escola primária e secundária. Além de gerar amplos benefícios para a sociedade, a educação geral incrementa diretamente a produtividade dos trabalhadores e o acesso dos pobres e dos grupos socialmente desfavorecidos à capacitação e ao emprego assalariado.”(Banco Mundial, 1992, p.9)

Além de retomar o discurso da equidade, o texto assinala que programas de capacitação limitada produzem qualificações limitadas e impedem o oferecimento de maior preparação

em competências básicas. Tais competências, exigidas pelo conteúdo conceitual de alto nível inerente aos modernos setores da economia, só poderiam ser apropriadas pelo trabalhador através de uma educação secundária acadêmica de boa qualidade. (Banco Mundial, 1992, p.10)

Esse conjunto de idéias vem sendo reiterado pelo Banco Mundial²⁶, incorporado por outras agências multilaterais²⁷ e defendido por especialistas brasileiros que circulam pelos organismos internacionais, como Cláudio Moura e Castro, Guiomar Namó de Mello e João Batista Araújo e Oliveira.²⁸ A confluência de forças, concepções e interesses concorre para que as perspectivas de análise e a proposição de caminhos para o ensino médio e a educação profissional sigam a trilha consensual percorrida por outros países latino-americanos.

Assim, é com base nesse referencial que a Proposta de Governo (1994) reitera diagnósticos e delinea linhas de política de expansão, de melhoria da qualidade, de novos rumos para o ensino técnico e formas alternativas de financiamento. O discurso acena, ainda, para a necessidade de uma política de aumento da demanda: “o 2º grau é um nível estratégico do sistema educacional por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego.” (p. 114 da Proposta, apud Cunha, 1995, p.55). Todavia, o texto ainda deixa indefinidas as perspectivas para o ensino médio e a educação profissional.

O “Planejamento Político-Estratégico do MEC/1995-98”, publicado em maio de 1995, já incorpora algumas lições do Banco Mundial sobre definição de diretrizes e prioridades, modernização gerencial e tecnológica, mecanismos de financiamento e aplicação de recursos. Propõe combater a escassez financeira pela adoção de estratégias de descentralização da execução, garantir a equidade via políticas redistributivas e promover a qualidade pelo controle sistemático dos resultados.



As diretrizes para o ensino médio orientam para a preparação das bases da expansão do atendimento e para a melhoria da qualidade do ensino.(MEC, 1995, p.19). Os problemas existentes, em especial os relativos à estrutura, financiamento, expansão e descaminhos do ensino técnico sustentam a proposta de: reforma curricular flexível, centrada na redefinição de objetivos e conteúdos e na superação da rigidez do ensino técnico; garantia de acesso com qualidade via “criação de mecanismos alternativos para expansão do atendimento à demanda, com base em novas fontes de financiamento e formas de gestão”(MEC, 1995, p.22), envolvendo parcerias, redefinição de funções de instâncias e setores; adoção de estratégias alternativas de oferta, como ensino médio à distância.

O documento (MEC, 1995, p.22) propõe, para a rede federal, “separar do ponto de vista conceitual e operacional a parte profissionalizante da parte acadêmica”, articular escola e empresa e flexibilizar o ensino em função do mercado. Encaminha, outrossim, a avaliação do ensino médio, em todas as suas modalidades, nos moldes do que será posteriormente aprovado na nova L.D.B. Pode-se concluir, nesses termos, que além de inspirar-se nos diagnósticos e recomendações do Banco Mundial, o Plano assume um caráter antecipatório em relação à legislação educacional.

Logo a seguir (julho de 1995) o MEC dá andamento a um processo de negociação com o BID (Projeto BR-0247) que espelha o perfil das transformações desencadeadas para o ensino médio e a educação profissional. A ficha ambiental desse projeto (28/07/95), então intitulado “Expansão e melhoria da qualidade de ensino de 2º grau”, justifica a participação da agência regional porque a proposta “insere-se harmoniosamente às diretrizes programáticas do Banco acordadas com as autoridades do país.”

Esse início de acordo financeiro assinala a necessidade urgente de viabilizar, com qualidade, alternativas de oferta e expansão do ensino de 2º grau, bem como novas formas de gestão e diversificação dos cursos profissionalizantes. Define como grande desafio o repensamento da estrutura e a adoção de um modelo “nem escola técnica nem acadêmica propedêutica”.

O texto aponta, ainda, barreiras que dificultam a concretização da expansão com qualidade nesse nível de ensino: excesso de demanda, falta de escolas, redução da participação do setor privado devido ao aumento da procura da escola pública “em detrimento” do ensino particular... O obstáculo mais significativo, constituído pelo esgotamento da capacidade financeira do setor público, deve ser contornado pela ação integrada das diversas instâncias administrativas e pela captação de recursos de novas fontes internas e externas. Reforça, nesses termos, a posição do Banco Mundial.

Em agosto do mesmo ano a SEMTEC-MEC divulga, em âmbito restrito, dois documentos de política bastante confusos, que ignoram as discussões sobre educação profissional em andamento na SEFOR-MTb.²⁹ O primeiro deles, “Política para a Educação Tecnológica”, considera como referências fundamentais para o setor – claramente limitado às escolas técnicas federais – a economia, a tecnologia e as políticas sociais. Nesses termos, ressalta o caráter estratégico de um modelo flexível e menos elitizado de qualificação de recursos humanos, articulado às constantes transformações e diferenciações do cenário tecnológico e aberto à comunidade como um todo.

Avoca ainda, para o MEC, a competência de traçar os rumos da educação tecnológica, numa perspectiva de ação integrada com agências de formação e qualificação, setores governamentais e, em especial, com a iniciativa privada, na qual, a exemplo do Banco Mundial, deposita grande confiança.³⁰ Em anexo, o texto “Democratização das escolas da rede federal de educação tecnológica” declara expressamente que é política do MEC, em fase de implementação, “a construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante.”

O segundo documento, denominado “Política para o ensino médio”, enfatiza as dificuldades existentes para financiar a expansão com qualidade do ensino médio e propõe como diretrizes a redefinição de objetivos, currículos, funcionamento e gestão e a incrementação da oferta. O texto trabalha, num mesmo conjunto, o ensino acadêmico e a

educação profissional. (Berger Filho, 20/08/95, p.3) Aliás, no folheto “Estrutura e currículo do Ensino Médio: notas para discussão”, o Departamento de Desenvolvimento Educacional do MEC propõe duas modalidades de ensino médio: acadêmica e técnica.

Na verdade, a definição clara da separação entre ensino médio e educação profissional - inspirada pelo Banco Mundial e defendida por Castro - só aparece na proposta encaminhada pela SEMTEC-MEC ao Congresso em março do ano seguinte e que deu origem ao PL 1603/96. Em abril, o MEC divulga o texto “Ensino Médio”(Berger Filho) resumido posteriormente sob o título “O ensino médio: mais conceito, menos preconceito”, que sintetiza as diretrizes para o ensino médio constantes no projeto da L.D.B. originário do MEC e traça as primeiras linhas do modelo curricular.

O novo perfil enfatiza a importância da educação média geral e da profissionalização pós-média e é coerente às considerações e posições do Banco Mundial contidas no documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”(1995) e às idéias de Castro.

Nesse meio de tempo, o acordo financeiro com o BID, referente ao projeto BR-0247, sofre uma série de reformulações que traduzem encaminhamentos já definidos para o ensino médio e a educação profissional. Sua ficha ambiental revisada é remetida ao Centro de Informação Pública do Banco a 20 de setembro de 1996, isto é, exatamente três meses antes da aprovação da L.D.B. no Brasil. É importante registrar que, nesse momento, o projeto adota um novo título: Reforma do Setor de Educação Profissional e apoia, com todas as letras, a implantação da Lei de Educação Profissional, isto é, o Projeto de Lei 1603/96... Isso não traduz, porém, o abandono do ensino médio.

Na verdade, trata-se de corrigir os erros apontados pelo relatório do Banco Mundial de 1989: sistema público de educação profissional de estrutura rígida, muito diversificada e pouco articulada com o sistema produtivo; escolas federais excessivamente caras e convertidas em centros acadêmicos de excelência para elites; escolas estaduais empobrecidas e de baixa qualidade... (Projeto BR-0247, item 1.4, Antecedentes)³¹ A



reforma do ensino profissional é dimensionada como requisito prévio da reforma do ensino médio e ponto de partida para um programa de racionalização de custos, e desse modo é trabalhada.

O reordenamento do setor de educação profissional, orientado pela separação institucional da educação profissional da educação acadêmica “devido à incompatibilidade entre ambas modalidades de educação no que se refere a fins e meios”, é assumido na prática pelo acordo, cujo plano de financiamento prevê um valor total de 500 milhões de dólares, comprometendo-se o BID com 60% dos recursos³².

Nesses termos, a nova L.D.B. parece vir apenas referendar um programa em andamento, preparado pela SEMTEC com assistência direta especializada do BID³³ e seguindo um plano de ação com datas previamente acordadas. Um cronograma que segue tranquilo após a aprovação da Lei e permite que, já na primeira quinzena de fevereiro do ano seguinte, a ficha ambiental do projeto seja atualizada com inclusão oficial das recentes diretrizes legais e antecipação, tanto dos termos do futuro decreto da reforma da educação profissional, como das medidas complementares do MEC.³⁴

O documento em apreço complementa informações contidas nas versões anteriores e retoma linhas de ação para o ensino médio geral, liberado da educação profissional “para que se concentre no ensino de destrezas cognitivas e competências básicas em áreas de conhecimento acadêmico”. Assinala que, em decorrência da Emenda Constitucional 14/96, “a maioria dos estados contará com recursos liberados que poderão ser dedicados à expansão do ensino médio”. Registra, ainda, que

“adicionalmente, o projeto tem por objeto impulsionar a reforma da educação média através do financiamento de estudos preparatórios, assim como celebrando acordos com cada estado participante do Projeto, no que se refere ao seu avanço nesta área.”³⁵

Nesse quadro de referências, diretrizes amplas, diretrizes de ação, acordos financeiros, planos e propostas, bem como ações propriamente ditas, intercalam-se, mesclam-se e



atropelam-se, o que torna difícil sua separação e qualificação. Com relação às diretrizes de ação, vale a pena destacar as relativas à organização curricular do ensino médio, objeto do Parecer CEB/CNE 15/98 e da Resolução CEB no.3, de 26/06/98.³⁶

Esses dispositivos norteadores assumem, como ponto de partida, as “propostas da base curricular nacional e de organização do ensino médio”, elaboradas na SEMTEC-MEC com a colaboração de especialistas internacionais³⁷ e nacionais e encaminhadas ao CNE pelo Aviso Ministerial 307, de 07/07/97, para apreciação e deliberação.

As propostas do MEC – desdobramento lógico da LDB – pretendem conduzir a redefinição da identidade do ensino médio numa dimensão de contemporaneidade e modernidade, isto é, dotá-lo da flexibilidade e diversificação necessárias à articulação com o estágio atual do conhecimento científico e do processo produtivo; dar-lhe uma nova terminalidade, enquanto momento de consolidação e aprofundamento da educação básica e orientar uma reforma curricular centrada numa “pedagogia das competências”.³⁸

As diretrizes curriculares visam contemplar, numa única modalidade de ensino médio, finalidades até então dissociadas³⁹ através de currículos diversificados e orgânicos nos quais a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade constituem as pedras de toque. O documento usa como referência expressa o texto da lei, artigo por artigo, e age como explicador. Contudo, o texto não aprofunda esses esclarecimentos.

À medida que avançam, as propostas semeiam dúvidas e indefinições em especial a respeito de categorias fundamentais como competências, habilidades e contextualização, do sentido da base comum e de suas articulações com a parte diversificada e da preparação básica para o trabalho. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são identificadas como meios de promover a integração e articulação de conteúdos e, ao mesmo tempo, objetivos da estruturação curricular por áreas do conhecimento.



Esse emaranhado de considerações pouco claras sem dúvida constituiu, no âmbito do CNE, mais um estimulador de debates do que uma proposta de regulamentação. Nesses termos, a expectativa de que as diretrizes em pauta fossem aprovadas para vigorar em 1998 não se concretizou. Na verdade, os conselheiros não se limitaram a aprimorar a redação; foram muito além disso.⁴⁰ Realizaram um grande esforço teórico que resultou num tratado acadêmico de setenta páginas, uma espécie de “livro branco” do ensino médio brasileiro⁴¹. Por outro lado, reforçaram as balizas internacionais delineadas para o ensino médio nos países emergentes.⁴²

Nos termos do Parecer resultante (CEB 15/98), relatado pela Profa. Guiomar Namó de Mello, a tarefa do CNE em relação às DCNEM (diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio) teve os seguintes objetivos principais:

- “sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada e a formação para o trabalho.”

Assim, as DCNEM são apresentadas como expressão da LDB, consubstanciada “num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino,...”(Res.CEB 3/98, art.1º) Como tal, embora não tenham a mesma permanência da lei por constituírem “indicações para um acordo de ações”, são os determinantes legais da ação pedagógica.

Em princípio, a obrigatoriedade desses norteadores só é confirmada pela sua eficácia na orientação do cotidiano escolar e a própria natureza da doutrina pedagógica pressupõe questionamentos e revisões permanentes.(DCNEM, p.7-8) A impenetrabilidade das diretrizes é, então, passível de superação?



Na prática, questionamentos e revisões podem ser comprometidos em alguns pontos básicos. O caráter dogmático de fundamentos e princípios assentados em premissas indiscutíveis persiste. Concepções cristalizadas e espelhadas (já identificadas diversas vezes) e a sacralidade do consenso reduzem e delimitam a matéria de discussão.

Os pronunciamentos do CNE desempenham, também, o estranho papel de dotar a LDB de uma fundamentação elaborada que ela não teve. É o caso dos “valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB”(DCNEM, p.22-3), cuja discussão desenvolveu-se *a posteriori* e não durante a elaboração da Lei, embora fosse inspirada em matrizes teóricas muito veiculadas desde a Carta de Jomtien.⁴³

Na verdade, mais do que “guardiões da lei”, os legisladores e tecnocratas educacionais são reféns de decisões e acordos realizados fora de sua área de competência ou dos quais foram obrigados a participar... Se, de um lado, existe um grande grupo perfeitamente aderido ao teor das transformações e identificado com seus pressupostos, de outro há pessoas que estão seriamente empenhadas “em fazer o possível, dadas as circunstâncias” ou, ainda, a exemplo de muitos *experts* dos organismos internacionais, submissas a imposições inevitáveis por razões de sobrevivência.

De qualquer modo, a assunção de diretrizes impenetráveis e o cumprimento de um ritual litúrgico para sua discussão e adoção é a trilha mais percorrida pelos fazedores de política. Se é o caminho certo para a educação brasileira, a História dirá.

4.4 Propostas: feiticeiros e aprendizes

O quadro de referências composto por pressupostos e diretrizes para o ensino médio brasileiro embute e promove propostas de ação que, ao serem definidas e concretizadas, deixam cada vez mais claras as articulações teóricas e práticas da política nacional às recomendações das agências internacionais e aos figurinos do primeiro mundo.⁴⁴As

exigências de objetividade inerentes a tais proposições levam à maior explicitação do significado dos conceitos, desvelam o vértice das trajetórias das políticas e permitem a projeção de possíveis desdobramentos, já realçados no receituário estrangeiro.

Os materiais básicos selecionados para apreciação e demonstração correspondem aos enunciados mais gerais contidos em documentos nacionais onde esses elementos estão presentes, tais como a proposta do Plano Nacional de Educação, encaminhada pelo MEC ao Congresso, acordos de financiamento - dentre os quais o exemplar Projeto 0247/BR - projetos específicos, como o ENEM, o PROINFO e algumas ações que envolvem educação à distância. O cotejo dos referidos documentos às recomendações mais insistentes das principais fontes externas de influência revela enormes coincidências, permite esclarecer pontos obscuros nos textos nacionais e mapear suas motivações.

A natureza do citado receituário, a incorporação nem sempre refletida de suas disposições pelos países "tomadores" e o fato de seus resultados serem muitas vezes superestimados ou insatisfatórios, conforme assinala Caufield (1996), sugerem um caldeirão de sortilégios à borda do qual se debruçam feiticeiros vendedores de ilusões e aprendizes ansiosos por experimentar poções que resolvam problemas estruturais num estalar de dedos.

Dentre os feiticeiros sobressaem as grandes agências financeiras, como o Banco Mundial e o BID, dado o protagonismo do primeiro e a ampliação crescente do espaço ocupado pelo segundo no financiamento - e nos pronunciamentos - sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil. Os aprendizes, por sua vez, fascinados pela "serpente verde emplumada" - máscara do novo colonialismo cultural - incorporam a profecia auto-realizadora de que "costumam jogar mal com cartas ruins"⁴⁵ e apropriam-se das lições dos mestres tentando replicar, em especial, as vitrines de sucesso relatadas por *experts* do "Banco do Conhecimento"(BIRD) e da "Universidade do Desenvolvimento"(BID).

Os clientes dos financiadores parecem não atentar para o fato de que, muitas vezes, há controvérsias quanto ao sucesso das experiências divulgadas e para a possibilidade do

setor educacional funcionar como laboratório de agências "que aprendem com a própria experiência".⁴⁶ Parecem não dar importância, outrossim, para o fato de que, embora os organismos financeiros internacionais venham investindo de forma crescente em pesquisas e projetos na área educacional e reforçando o discurso social, suas matrizes teóricas básicas continuam fincadas na Teoria Econômica e na Administração Empresarial (Banco Mundial, 1998), apesar das críticas generalizadas. Nesse caso os economistas que, via de regra, sugerem receitas educativas não são, muitas vezes, feiticeiros-aprendizes?⁴⁷

A palavra recente dos organismos multilaterais, ao ampliar e reforçar suas recomendações de linha tradicional (fundadas na teoria econômica e empresarial) com cara nova (ênfase no discurso social e na participação dos "stakeholders"), procura demonstrar a possibilidade de relações mais diferenciadas e menos impositivas e verticais entre "doadores" e "tomadores" de recursos.

É nesse sentido que o BID ressalva a existência de substanciais diferenças entre as necessidades educacionais dos países da região e a responsabilidade de cada um deles em conduzir estudos básicos do setor educacional como suporte para o desenho dos acordos de financiamento.⁴⁸ Todavia, não deixa de identificar suas prioridades, que considera óbvias, oferecer a assessoria de seus *experts* e exigir a adoção de parâmetros bem definidos e detalhados de avaliação. (BID/OP-743)

O Banco Mundial, em suas manifestações mais recentes, embora assinala que o volume de operações que desenvolve no contexto globalizado lhe permite a oportunidade única de captar as lições das experiências - fracassadas e exitosas - de desenvolvimento no mundo todo, declara que não pretende assumir o papel de grande guru da virada do milênio (Wolfensohn, J.D., 1998). Na palavra do seu presidente,

"o 'Banco do Conhecimento' será um Banco de aprendizagem, que forma parcerias com outras agências e grupos, tanto oficiais como não-governamentais e privadas, para que todos possam aprender com o ponto forte de cada um."

Com base em tal premissa, é sugerida a articulação das nações latino-americanas - representadas por seus Ministros da Educação e das Finanças - com as agências internacionais, no esforço de elaborar um Plano de Ação voltado para o progresso educacional da região. O Banco está pronto a incrementar sua colaboração e suporte em termos de recursos e experiências - o que significa triplicar seu orçamento para conferências e estudos de política regional - para que esse projeto de "concertación" se concretize. (Wolfensohn, J.D., 1998)⁴⁹

Dentro do mesmo raciocínio, John Stiglitz, vice-presidente do Banco, frisa, em conferência proferida em Brasília a 14/07/98, a necessidade de que as relações entre emprestadores/doadores e seus clientes se realizem em novas bases:

"As mudanças não podem ser impostas de fora. Sem dúvida, a tentativa de realizar imposições de fora para dentro serve mais para engendrar resistências e criar barreiras às mudanças do que para facilitá-las. A essência do desenvolvimento exige mudança nas formas de pensar e os indivíduos não podem ser forçados a fazer isso. Eles podem ser forçados a agir de certo modo. Eles podem igualmente ser forçados a adotar um certo discurso. Mas eles não podem ser forçados a mudar seus corações e mentes." (Stiglitz, 1998, p.7)

Stiglitz, nesse mesmo texto, recomenda o diálogo e a participação nos processos de transformação como facilitadores da criação de condições propícias às reformas pretendidas. Considera que a imposição de condicionalidades pelos financiadores tenderia a desestimular os clientes a aprender como raciocinar e desenvolver capacidades analíticas e concorreria para minar sua confiança no uso dessas capacidades. Uma certa verticalidade das relações e a submissão implícita ao mais sábio e experiente transparecem, porém, nas entrelinhas.

Na verdade, entre feiticeiros e aprendizes, estabelecem-se articulações mais leves e sutis que implicam em envolvimento e convencimento. O foco dessa estratégia está em mudanças nos sistemas de valores e comportamentos e na criação de amplos consensos que sustentem a concretização de programas e políticas. Para tanto, os feiticeiros estão empenhados em fortalecer-se e adquirir credibilidade enquanto senhores do conhecimento.

O domínio do saber permitirá novas modalidades de interferência, aparentemente menos autoritárias, mas substancialmente mais profundas.⁵⁰

Evidências de que a interferência dos doadores não está descartada aparecem a cada momento. Desde novembro de 1997 o Banco Mundial mantém no Brasil "uma coordenadoria voltada para projetos na área de educação e prepara-se para funcionar como um esteio no apoio à municipalização." (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 1º. Mar. 1998, p. A-11) Esse órgão pretende acompanhar "*in loco*" a reforma de ensino no Brasil, que "está no caminho certo", mas "as medidas precisam ser expandidas."

Um outro exemplo é o Projeto "Escola Virtual", de iniciativa do BID, ao qual o Brasil aderiu prontamente. (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 21 jul. 1998, p. A-11) A presença do brasileiro Moura Castro no Departamento de Educação dessa instituição sem dúvida favorece as negociações. O fato do projeto ser taxado de elitista por educadores brasileiros e implicar em altos gastos com equipamentos sofisticados não arrefeceu o entusiasmo governamental, que inclui a informatização como peça chave do Plano Nacional de Educação e das promessas educacionais contidas no Programa de Governo "Avança Brasil". (Cardoso, 1998)

Nesse quadro de referências, os aprendizes abrem o saco das "maldades necessárias", experimentam as poções e fazem a lição de casa comprometendo contrapartidas financeiras, atendendo a condicionalidades ainda presentes nos acordos - apesar do novo discurso - e agindo, muitas vezes sob o manto da confidencialidade, em função de objetivos não manifestos e interesses difusos.

Isso não significa que a responsabilidade pelas decisões sobre as políticas educativas não seja compartilhada com atores internos. Se de um lado os objetivos e interesses acima referidos têm raízes exógenas, de outro estão profundamente imbricados a oportunidades e conveniências endógenas de ordem política e econômica. Tal dinâmica lhes dá um perfil



particular cujo desenho, sem dúvida, é realçado pela forte presença da "inteligência itinerante" nos órgãos governamentais.⁵¹

Essa teia de relações dá um significado especial às palavras-chave presentes nas linhas de ação delineadas para o ensino médio e às suas articulações peculiares: expansão, diversidade, flexibilidade, modernização e qualidade.

Em primeiro lugar, a exigência de expansão da escolaridade, representada pelo objetivo de inserção na sociedade do conhecimento, é tratada de forma dúbia. Documentos do MEC e do CNE, bem como a proposta do Plano Nacional de Educação enviada pelo Executivo ao Congresso Nacional, ressaltam com preocupação a ampliação constante da demanda pelo ensino médio nos centros urbanos brasileiros (as matrículas dobraram de volume entre os anos de 1985 e 1994). É registrado, ainda, que a situação é "muito mais grave quando se considera a demanda potencial". (Par. CEB/CNE no.15, 1998, p.9)

Os pronunciamentos oficiais levantam e reforçam a "hipótese" de que essa expansão vem ocorrendo pela incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de estudos após a escola fundamental dado o padrão de crescimento das matrículas. (Par. CEB/CNE 15/98:9) É registrado, como agravante, que boa parte dessa clientela está defasada idade/série, devido às perdas no ensino fundamental e ao fenômeno comum do retorno de adultos à escola em busca de complementação de estudos. Nesses termos, "o ensino médio atende majoritariamente jovens inseridos no mercado de trabalho que estudam à noite." (proposta do MEC ao PNE, 1998, p.35)⁵²

É reiterado que, apesar do baixo percentual de atendimento dos jovens na faixa dos 15 aos 19 anos, "a oferta de vagas na 1ª. série do ensino médio tem sido consistentemente superior ao número de egressos da 8ª. série do ensino fundamental..." (Proposta do MEC ao PNE, 1998, p.35). Tal argumento é usado para afirmar que os baixos índices de acesso não podem ser explicados pelo desinteresse do Poder Público em atender a demanda ao ensino médio. A grande barreira é a problemática inerente ao ensino fundamental. "Por



essa razão, a expansão necessária do ensino médio deve estar vinculada ao aumento da taxa de sucesso escolar no ensino fundamental."

Por outro lado, o aumento "ainda lento, mas contínuo" dos concluintes do ensino fundamental - com aumento da permanência escolar devido à faixa etária mais baixa - , associado ao fenômeno da "onda jovem"⁵³ e à demanda crescente de segmentos já inseridos no mercado, agravaria as dificuldades inerentes à baixa capacidade de atendimento existente. Nesses termos, a expansão do ensino médio é vista como "uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva." (Par.CEB/CNE no.15/98, p.12)

Em resumo, o discurso oficial executa um movimento pendular entre a necessidade de assumir compromissos mais consistentes com o ensino médio e a perspectiva de manter uma política de enxugamento e redistribuição financeira na área educacional. Assim, o estado federado é chamado à sua responsabilidade constitucional: a questão do financiamento lhe é repassada com recomendações de uso judicioso dos recursos não reservados ao ensino fundamental e sua destinação prioritária ao ensino médio, para o qual não estão previstas fontes adicionais, como o salário-educação.⁵⁴

Independentemente da esfera de competência, a universalização do ensino médio é considerada problemática devido aos "desafios absolutamente novos" que o poder público enfrenta: aumento crescente da demanda (que não é novo...), avanço "clandestino" das matrículas na rede pública (mais por pressão social do que por iniciativa governamental)⁵⁵, carência tradicional e distorções de toda ordem que esse nível de ensino envolve.

Tais preocupações, quando incorporadas nas metas cautelosas da proposta do MEC para o PNE, tornam a política de expansão incoerente se não irreconhecível como tal. A primeira meta, de "ampliar progressivamente a matrícula no ensino médio, de forma a atender, no final da década, a pelo menos 80% dos concluintes do ensino fundamental"(p.37)⁵⁶, traduz uma evidente parcimônia na ampliação de vagas numa faixa de "crescimento ainda lento" que os técnicos propalam atender com folga.



Essa tendência, associada a restrições de atendimento "convencional" a "defasados idade-série" e a outros mecanismos excludentes como "ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna" (meta 15, p.39) - quando o ensino noturno concentra notoriamente a maior parte das matrículas - parece propiciar uma política de congelamento e não de extensão para o ensino médio.

Essa idéia é reforçada por incoerências argumentativas que, de um lado, tendem a apostar no completo sucesso das políticas para o ensino fundamental. Tal êxito teria o dom de provocar a explosão da demanda pela continuidade de estudos no decurso da redução da onda adolescente (usada também como argumento para um menor investimento em prédios escolares). De outro lado, as medidas sugeridas para reduzir a repetência e a evasão no ensino médio e oxigenar o represamento de alunos concentrado na 1ª. série, não estão expressamente associadas à política de expansão. A pretendida regularização do fluxo nesse nível não é citada, por exemplo, como liberadora de vagas.⁵⁷

Ao contrário, recomenda-se cautela: expansão planejada com reordenamento da rede, alternativas tecnológicas e não convencionais de atendimento, transferência do problema dos defasados idade-série para a área de educação de jovens e adultos...⁵⁸

Essas linhas de argumentação convergem para que o objetivo de universalização do ensino médio implique a adoção de um desenho peculiar da "política problemática" da expansão referenciado, fundamentalmente, pela racionalização de custos. Tal política envolve a busca de fontes alternativas de recursos, a articulação de compromissos que liberem o poder público da assunção de grandes responsabilidades na área, o planejamento rigoroso que reduza o intransferível a um mínimo de baixo custo parcelado a longo prazo.

Nesse quadro de referências, as proposições de diversidade orientam-se para uma maior responsabilização do aluno por sua trajetória educacional, pautada em diferenças individuais e buscada no balcão de múltiplas ofertas do sistema e do mercado. A

flexibilização, justificada pelas transformações aceleradas da virada do milênio, aponta para a supletivação do ensino, apoiada na modernização, isto é, na adoção de alternativas mais baratas representadas pelas novas tecnologias educacionais. Não estaria, nesse caso, sendo recriada a antiga "escola elétrica", travestida de um modernoso eletrônico virtual?

A centralidade das novas tecnologias e seu *status* de solução preferencial para as mazelas educacionais brasileiras é evidente pela ênfase que recebem na Proposta do MEC para o PNE. Além de merecerem tópico à parte, as tecnologias educacionais e a educação à distância são reiteradamente citadas nos demais itens do Plano e já vem sendo objeto de ações e acordos financeiros internacionais específicos.⁵⁹ A magia dos meios parece impregnar a orientação das políticas educativas e fazer com que a parafernália tecnológica ultrapasse suas funções instrumentais em nome da futurologia cibernética e de cálculos questionáveis de custo-benefício.

Finalmente, o discurso da qualidade, além de associado à "modernização" dos meios de ensino, fundamenta uma política de resultados (já em andamento via SAEB e ENEM) que pode comprometer a flexibilidade curricular pretendida e, se usada como referência para políticas e critérios de alocação de recursos públicos, acentuar a desigualdade no atendimento e fomentar a privatização.

A fala governamental é cuidadosa no que tange à possibilidade de que políticas privatistas atinjam o ensino médio. Todavia, essa hipótese não está descartada, à vista da insistência na articulação de parcerias e dos constantes balões de ensaio relativos à adoção de *vauchers* nesse nível de ensino. Os riscos dessa tendência têm sido denunciados por Zibas, que alerta para os desdobramentos negativos dessas políticas em outros países latino-americanos e para a mistificação que existe em torno do ensino privado.⁶⁰

A coerência das metas e proposições nacionais às "direções para mudança" sugeridas pelas agências internacionais é espantosa. A abordagem da problemática da expansão e a ênfase



em soluções de baixo custo propiciada pela exploração de recursos tecnológicos parecem ser objeto de uma comunhão geral, construída ao longo dos anos noventa.

Já em 1989, o relatório do Banco Mundial "Brazil: Issues in Secondary Education"- fonte de inspiração das propostas educativas do governo FHC para o ensino médio - assinalava que o horizonte fiscal brasileiro não permitiria um padrão de financiamento adequado para manter a qualidade e a equidade desse nível de ensino na rede pública. Nesses termos, sugeria a adoção de modelos diversificados e alternativos no processo de expansão, centrados na melhoria do ensino público e no grande incentivo à iniciativa privada.

No primeiro caso, recomendava a descentralização administrativa e a autonomia da escola, espelhadas no perfil da escola privada independente e acopladas a testes periódicos de aproveitamento. As referidas avaliações, associadas a um sistema de prêmios de qualidade, teriam a intenção de promover a competitividade entre as escolas com o objetivo de melhorar seu desempenho. No segundo caso, fundamentado em análises de custo-benefício já questionadas anteriormente, o citado documento apoiava o financiamento público da escola privada "merecedora"(p.57) acompanhado dos controles necessários.

Essas proposições, inspiradas no modelo de mercado e numa avaliação extremamente benévola da vitrine chilena - cujas experiências evidenciaram muitos pontos fracos nos anos noventa, denunciados por Spínola (1990), Figueroa (1997) e outros -, estão presentes nas ações e horizontes nacionais, conforme já registrado.

O documento "Prioridades e Estratégias para a Educação", de 1995, que incrementa a orientação economicista do Banco Mundial, sugere procedimentos e adota um discurso que já foram incorporados aos enunciados nacionais para o ensino médio: atenção aos resultados, relação custo-benefício e custo-eficácia, redução de custos unitários com melhoria da eficiência, exploração de fontes alternativas de financiamento, ênfase nos materiais de ensino, etc.



O texto recente do Banco Mundial "Para além do consenso de Washington - a importância das instituições" (1998), no capítulo dedicado à questão educacional, embora redimensione os parâmetros estratégicos das reformas no setor e dê especial atenção aos atores envolvidos, reitera diagnósticos e recomendações anteriormente formulados e passa ao largo das críticas realizadas por especialistas europeus e denúncias de pesquisadores latino-americanos sobre experiências desastrosas ocorridas em seus países.

O referido documento minimiza o radicalismo do Banco em relação às vantagens da gestão escolar privada mas reitera elogios à qualidade das escolas privadas de elite (Banco Mundial, 1998, p.95). Reforça, também, resultados positivos do estímulo à competitividade entre as escolas citando, como exemplar, a experiência paranaense. Como em outros países - o texto assinala - por essa via é possível incrementar a eficiência das escolas e promover mudanças comportamentais dos professores, cuja resistência tem sido um obstáculo à mudança. (Banco Mundial, 1998, p.105-6)

Outro tema recorrente é a ênfase na tecnologia - já citada no documento de 1995 - em especial na educação à distância: "A velocidade da mudança pode ser potencialmente incrementada pelo uso da aprendizagem à distância, tanto para treinar professores em serviço como para complementar o trabalho docente em sala de aula." (Banco Mundial, 1998, p.108)

Essa orientação, assumida como estratégia para contornar a escassez de recursos, também aparece nas publicações do BID e reflete-se nos acordos financeiros realizados com essa instituição. Embora ressalvado que a tecnologia é ferramenta e não "solução mágica", "um meio e não um fim" e que resultados educacionais positivos decorrentes de sua aplicação dependem do contexto, bem como de recursos e professores criativos e qualificados, há uma auréola de sucesso em torno desse instrumental.⁶¹ É ressaltado, outrossim, o potencial dos equipamentos como "mecanismos alternativos mais rápidos, mais eficazes e mais baratos" da viabilização de uma expansão do ensino com qualidade. (MEC/BID, Projeto 247, 28/07/95).



A combinação de tendências e estereótipos internacionais com a tradicional vocação ao espelhismo e a acomodação interna aos receituários acompanhados de financiamento geram um conjunto de idéias e proposições identificado como "consenso educacional". A força desse pacote reflete-se especialmente no delineamento da política para a educação profissional - feito, via de regra, à revelia das pesquisas e reflexões da Academia - e nos mecanismos que orientam o "debate" sobre os caminhos da educação nacional, extremamente refratário à crítica, como será discutido a seguir.

4.5 Ensino médio e tecnológico *versus* educação profissional: conceitos e preconceitos

Após a prolongada discussão oficial e acadêmica sobre a dualidade da escola média brasileira, suas raízes históricas e motivações econômicas e sócio-culturais, o encaminhamento da superação desse problema com a separação entre o ensino médio e a educação profissional é, no mínimo, surpreendente. Nos termos do Parecer CEB/CNE 15/98, o nó górdio do ensino médio foi desatado e a questão está resolvida:

"Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos que estabelecia a lei 5692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão".(CEB/CNE, 1998, p.35) ... "...é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na lei. Exatamente porque a base para inserir-se no mercado passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio".(CEB/CNE, 1998, p.58)

Tais diretrizes exprimem, segundo o referido parecer, a integração plena entre os ideais humanistas mais amplos e os objetivos econômicos mais pragmáticos relativos ao mundo do trabalho. Por "opção doutrinária", a preparação geral para o trabalho e a formação geral do educando não são dissociadas na lei e, nesses termos, todos os conteúdos curriculares devem ter por referência o contexto do trabalho⁶². Isso significa que:



"Essa preparação geral para o trabalho abarca portanto os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica." (CEB/CNE, 1998, p.53)

Dentre os conteúdos e competências de caráter geral estariam noções mais amplas sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho e as condições de produção. No segundo caso, estariam os conteúdos vinculados mais ou menos especificamente ao preparo profissional formal ou em ambientes de trabalho. (CEB/CNE, 1998, p.53-4) A composição flexível dos currículos escolares, fundada nessa articulação, seria fruto do exercício da autonomia inovadora das escolas. Essa construção criativa teria como eixos organizadores o trabalho e a cidadania em suas manifestações contextualizadas e, como referência necessária, a diversidade das trajetórias de vida dos alunos.⁶³

A matriz inspiradora assumida dessas novas proposições é o movimento reformista para o ensino médio, em andamento no mundo desenvolvido, "fortemente referenciado nas mudanças econômicas e tecnológicas" deste final de século. Tal movimento consubstancia, após uma primeira etapa de integração e desespecialização, orientadas pelo mundo do trabalho, redefinições mais radicais que resgatam o humanismo e convergem para a constituição de "uma cidadania de qualidade nova." (CEB/CNE, 1998, p.17-20)

O tom predominante no discurso educacional brasileiro revela, assim, um elevado nível de aspiração e uma extremada ambição: superar as contradições históricas da escola média, apropriar-se dos resultados positivos da experiência estrangeira, contornados seus percalços, e imprimir uma reforma nacional dimensionada internamente e "vista lá fora, por organismos como a Unesco e o Banco Mundial, como uma das mais avançadas, mais importantes, mais inovadoras de todo o mundo." (Souza, 1998, p.1)

A superação da dualidade repousa, nesse cenário otimista, na concepção de formação geral básica, fundamental para o trabalhador polivalente exigido pelos novos padrões tecnológicos e de organização social do trabalho.⁶⁴ Esse conceito recupera, no momento, o



tema das competências e sua relação com os currículos escolares, deixando num plano secundário a idéia de qualificação que sustenta antigos padrões.

Ferretti (1997, p.227) alerta para uma série de distorções e simplismos que parecem impregnar o pensamento atual, expressos em nexos lineares e causais entre temas complexos como inovação tecnológica, reestruturação do trabalho e novas exigências educacionais. Sobressai, nesse particular, a desconsideração das relações entre continuidade e ruptura, velho e novo, assim como de pontos ainda obscuros e paradoxais da transformação produtiva e de seus desafios práticos e conceituais.

É importante assinalar que a mística da passagem do milênio pode levar a generalizações ingênuas sobre a estrutura produtiva, como, por exemplo, a percepção da revolução tecnológica como algo já consumado e caracterizado por padrões estáveis que permitem a projeção de horizontes definidos para o trabalho, o mercado, a sociedade e a escola. Nesses termos, minimizada a complexidade e ambigüidade dos múltiplos contextos em mutação, são geradas respostas genéricas, prontas e acabadas em relação ao perfil do jovem trabalhador e das "competências" que precisa desenvolver e demonstrar.

Em âmbito nacional, os diversos momentos e espaços de debate sobre a questão do ensino médio e da educação profissional, e de suas possibilidades de articulação/desarticulação, não parecem ter sido ainda eficientes e suficientes para superar incoerências, divergências e contradições no campo conceitual e oferecer às escolas um referencial abrangente, objetivo e seguro que oriente suas decisões.

Algumas das categorias mais festejadas não estão ainda claramente definidas para o próprio MEC, em que pese o esforço teórico do CNE, evidenciado no Parecer CEB/CNE 15/98. As diferentes formas de tratamento dadas ao estudo e às proposições relativas à educação tecnológica e o sentido de habilidades e competências nos textos do MEC, do MTb e do CNE ilustram a referida indefinição.



Partindo do pressuposto que a educação profissional é estratégica para o desenvolvimento sustentado do país, na conjuntura globalizada e tecnológica da virada do milênio, a SEFOR/MTb articulou grupos diversificados de estudo, reflexão e debate, no intuito de construir a base de sustentação teórica de programas amplos e integrados na direção da "humanização capitalista." O citado organismo produziu, desde 1995, um conjunto apreciável de textos que consolidam essa discussão e constituem fundamento do PLANFOR (Plano Nacional de Educação profissional).⁶⁵

Esse trabalho tem continuidade⁶⁶, mas seus produtos não costumam ser citados pelo MEC e pelo CNE. Kuenzer (1997) assinala que sua incorporação no delineamento das reformas para o ensino médio e a educação profissional é parcial e distorcida, uma vez que o norte das transformações é o pensamento do Banco Mundial e de seus consultores, fortemente orientado por uma política de redução de custos, já evidente no PL 1603/96.⁶⁷

O alerta do MTb, feito em 1995, sobre equívocos do MEC em relação à questão conceitual, devido à adoção de perspectivas restritas de análise, não alterou, na prática, nem a visão nem as ações do MEC. É verdade que o boletim do MEC "Reforma do Ensino Técnico" inclui posições do MTb e prevê uma ação articulada. É o caso da ênfase dada à escolarização básica como pré-requisito à educação profissional e do desenho preliminar de habilidades básicas, específicas e de gestão, na perspectiva dos modelos de flexibilização da produção e do mercado.

Todavia, já na exposição de motivos do PL 1603/96, o MEC dispensa a escolarização prévia para cursos básicos de educação profissional (posição confirmada no Decreto 2208/97) e passa a usar a expressão habilidades e competências como se houvesse um consenso universal em relação a tais categorias. Retoma, outrossim, no tema no.5 de sua proposta ao PNE, o título "educação tecnológica e formação profissional", criticado pelo MTb. O tema é tratado, nas metas, da mesma forma confusa presente nos documentos iniciais do MEC e, ao referir-se a "disciplinas de preparação para o trabalho", o texto passa, de certo modo, ao largo das orientações contidas no Parecer CEB/CNE 15/98.

Por sua vez, o citado parecer refere-se às várias dimensões das habilidades e competências no ensino médio, dando destaque àquelas de caráter geral (cognitivas e sociais), "dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva." (p.36)⁶⁸ Deixa para as escolas, porém, a missão quase impossível de identificar "conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação para o trabalho" (p.55) que poderão ser objeto de aproveitamento de estudos em habilitações profissionais específicas (tarefa da escola média) e avaliar se já foram adquiridos no ensino médio, atestando o caráter profissionalizante das disciplinas e estudos que lhes deram suporte (tarefa de escolas e programas de formação profissional) .

Essa responsabilidade, além de exigir de equipes escolares imaginárias um conhecimento profundo dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo como um todo e dos meandros mais sutis do mercado e da vida em sociedade, aliado a uma inusitada capacidade de prever o imprevisível, pressupõe uma perfeita articulação e sintonia entre os sistemas de ensino regular e de educação profissional. São complicadores que não podem ser perdidos de vista.⁶⁹

Os significados e nexos das categorias qualificação e competência constituem, nesse contexto, pontos fundamentais a serem melhor discutidos e clarificados. Tais conceitos comportam significações múltiplas e indefinidas e as tentativas de formalizá-las, classificá-las e hierarquizá-las podem resultar em artificialismos irrealis e pouco esclarecedores.

De acordo com Hirata (1994, p.128-30), o debate em torno dos novos paradigmas produtivos e organizacionais e suas relações com a formação profissional tem enfatizado, de forma crescente, a distinção entre a qualificação formal - associada às exigências de especialização do modelo taylorista-fordista - e a qualificação "tácita", social ou informal, considerada mais adequada às necessidades do modelo de "especialização flexível".

Com apoio em Freyssenet e Kergoat, Hirata (1994, p.132-3) ressalta a riqueza multidimensional da noção de qualificação e assinala que sua dimensão como relação

social é o "resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores".

Ora, na perspectiva do "modelo de competências", está excluída a idéia de relação social que, para muitos estudiosos, define o conceito de qualificação. (Hirata, 1994) Trata-se de uma atualização unilateral do referido conceito segundo as perspectivas das novas formas de organização do trabalho e de gestão da produção dentro da ordem capitalista, cujos interesses - centrados na redução de custos e no aumento da competitividade - persistem enquanto eixos da formação dos trabalhadores.

Conforme Hirata (1994, p.133), a gênese do referido modelo está "associada à crise da noção de posto de trabalho e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais." Com base em Rolle (1985), a referida especialista registra que, devido a alterações na divisão social do trabalho, "a qualificação, correspondência que havia entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer e a ser substituída por um estado instável de distribuição de tarefas, onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes".

Hirata(1994) frisa, ainda, que quanto mais cresce a instabilidade e generalidade do trabalho, mais a idéia de saber-ser sobrepõe-se à noção de qualificação. Embora a retórica que veicula o modelo enfatize conhecimento e comportamento como elementos definidores das competências, o saber é de certo modo secundarizado, quando são enfatizadas capacidades pessoais "de atuar, intervir e decidir em situações nem sempre previstas e previsíveis." (Gallart, 1997, p.5) Essa dimensão acrescenta ao conceito, originalmente instável e indefinido, um caráter extremamente subjetivo.⁷⁰

É importante assinalar que, ao centrar-se mais no indivíduo do que nas relações de produção, a idéia de competência fragiliza as mediações capital-trabalho e tende a enfraquecer a resistência do trabalhador pela retórica da superação das tensões e choques

de interesses presentes nessa relação. Distancia-se, assim, da concepção de qualificação humana expressada no desenvolvimento omnilateral do ser humano, orientado para a satisfação de suas múltiplas necessidades históricas.

Essa problemática não impede que o "modelo de competências" venha constituindo a base atual das políticas de formação e capacitação, em especial em países industrializados com maiores problemas para vincular o sistema educativo ao produtivo⁷¹. Em muitos casos, essa tendência articula-se à influência da corrente norte-americana da pedagogia fundada no desempenho. Tal vínculo é demonstrado por traços ideológicos conservadores⁷², pela influência da psicologia condutivista e pela referência expressa às exigências do modelo de especialização flexível. (Cariola y Quiroz, in Novick y Gallart, 1997, p.61)

Os desdobramentos práticos dessa tendência não são muito animadores. As citadas pesquisadoras registram que a complexidade que cerca as tentativas de dar especificidade às competências gera ambigüidades em várias dimensões. Os processos adotados para estabelecê-las e avaliá-las não costumam ser satisfatórios e, conforme demonstra seu estudo, têm provocado mais interrogações do que definições. Questionamentos semelhantes são feitos por Ferretti (1997) em relação à adoção desse modelo nos encaminhamentos da educação profissional no Brasil.

Nessa linha de raciocínio, a visão do CNE, centrada na concepção de desenvolvimento humano da UNESCO, ao tentar dar às competências gerais uma perspectiva educacional abrangente e, ao mesmo tempo, articulá-las ao mundo do trabalho, pode desdobrar-se em alguns impasses ao ser trabalhada pelas escolas. Os procedimentos práticos correm o risco de resvalar para a generalidade, arrastando competências e habilidades para o poço de indefinição e inoperância da concepção de preparação para o trabalho da lei 7044/82.

A tentativa de enquadrar a proposta na política de resultados do MEC, consubstanciada num sistema de avaliação standartizado, por seu lado, tenderia a artificializar algo que, pelo próprio discurso oficial, é de natureza flexível, dinâmica e, até mesmo, imprevisível.



Poderia, também, incorrer num instrumentalismo empobrecedor. Nesse caso, não haveria o perigo de serem reforçados aqueles traços da escola média que se pretendem superar?

Um outro aspecto inquietante é constituído pelas contradições presentes no texto do Decreto 2208/97, que trata da reforma da educação profissional. Esse instrumento legal contém uma proposição extremamente abrangente, complicada e ambiciosa que envolve a identificação e atualização permanente de competências básicas por área profissional, as quais fundamentarão propostas de educação permanente em todos os níveis, adequadas às constantes transformações no mundo do trabalho (qualificação, requalificação e reprofissionalização) e, até mesmo, mecanismos para superação de deficiências decorrentes da escolarização anterior.⁷³

Subjacente à imagem de um sistema dinâmico, múltiplo e heterogêneo de educação profissional, que exigiria a composição e coordenação de forças e interesses numa escala nunca antes imaginada e experienciada, existe uma tendência restritiva que emerge da ênfase no potencial "desregulamentado" do nível básico, que não exige escolarização mínima⁷⁴ e está centrado na concepção fatalista radical de "trabalhabilidade"⁷⁵, desamarrada da idéia de emprego.

Essa tendência também aparece na perspectiva potencialmente redutora e reduzida do nível técnico. Redutora, porque sua articulação com o ensino médio depende de um voluntarismo pedagógico questionável e reduzida porque envolve uma jornada escolar complicada para a maioria dos alunos, que frequenta o período noturno. Assim, o distanciamento apontado por *experts* do BID, do BIRD e do MEC, entre as grandes escolas técnicas e as camadas populares, tem grandes chances de persistir.

Esse encaminhamento reflete menos a utopia do pleno emprego e da competitividade perfeita, associada aos horizontes almejados do desenvolvimento humano sustentado, do que a aderência às "necessidades" de um sistema econômico e social no qual profundas disparidades são naturalizadas. Nesses termos, os enormes descompassos nacionais entre

produtividade e emprego, núcleo moderno formal e periferia informal, demanda de trabalhadores mais qualificados e desemprego estrutural constituem parte do referencial que sustenta a intervenção "cirúrgica" do MEC no ensino técnico.

Esse quadro revela duas faces da reforma da educação profissional: uma elitista, voltada para a excelência de colarinho azul, e outra popular, voltada para a excludência descamisada, isto é, preocupada em ajustar-se às dificuldades crescentes que a flexibilização da economia e as transformações no mundo do trabalho têm criado para a participação dos segmentos populares, num viés de subordinação. Para aqueles "cujo destino é trabalhar" o futuro reserva, como contraponto à exclusão, um papel restrito, subalterno ou "independente" num mercado precarizado, constituído predominantemente por setores não estruturados que devem equacionar os problemas da demanda.⁷⁶

Mergulhada numa série de preconceitos e pressuposições⁷⁷ e concentrada nos descartes e dificuldades do sistema S em crise⁷⁸, a reforma da educação profissional abre dois flancos difíceis de sustentar: de um lado, investe nos cursos de nível básico; de outro, volta-se para o setor moderno, via centros de excelência.

No primeiro caso, o poder público, pretendendo dividir sua responsabilidade com uma variedade de parceiros e ignorando sua complicada e difusa relação com o mundo do trabalho, "assume" uma espécie de terra de ninguém criada pela terceirização, pelo crescimento do setor informal e pelo desemprego. Um espaço que o sistema S - com toda a sua experiência - tem dificuldade em ocupar pelo total descompromisso do setor empresarial e pela impossibilidade financeira de grande parte da clientela potencial em assumir os custos pela sua "trabalhabilidade".

Vale registrar que, nos termos do PROEP (Projeto MEC/BID 247-BR) , essa área é considerada de suma importância. Todavia, as ações do PLANFOR já financiadas pelo FAT, não foram avaliadas como totalmente satisfatórias e, segundo o projeto do BID, o Ministério do Trabalho "está realizando uma avaliação de seu programa para propor



mudanças mais conformes aos programas do Banco nesse campo." (PROEP, 1997, p.7) Nesses termos, a antiga rede de escolas técnicas deve superar o lado negro que selou o seu destino e tornar-se ágil, flexível e preparada para enfrentar, também, esse desafio.

O segundo flanco, além do nível tecnológico de excelência, pouco definido, prevê uma estrutura para o nível técnico que pressupõe, como base, o ensino médio organizado em separado nos termos do Parecer CEB/CNE 15/98. Todavia, opta, na prática, pela implantação de uma proposta mais econômica, recomendada pelas agências financeiras internacionais e seus assessores nacionais e impulsionada pelo "experimentalismo pedagógico" que impregna a administração educacional brasileira.⁷⁹

O rótulo de "experimentalismo pedagógico" justifica-se pelo precário embasamento da proposta (Cunha, 1997) em especial no que concerne à endemonização do ensino integrado e seus altos custos, reiteradamente enfatizados nos documentos e manifestações oficiais e nos acordos de financiamento.⁸⁰ Numa aparente contradição, o discurso ressalta que o ensino técnico continua sendo um centro de referências - razão de sua existência - e aponta centros de excelência cujas experiências deverão ser aproveitadas. As iniciativas consideradas exitosas são, especialmente, aquelas que conduzem à geração de recursos financeiros e articulam parcerias (PROEP, 1997, p.5). Nesses termos, a racionalização de custos está sempre presente como norte da reforma.

Embora seja permitida a convivência do ensino médio com a educação profissional no mesmo prédio, por conveniência administrativa, como no caso do Estado de São Paulo⁸¹, ela não é recomendada e medidas cuidadosas são tomadas para evitar "recaídas" que comprometam a separação entre o ensino médio e a educação profissional, já inquestionável na letra da lei. O que fundamenta tanto cuidado? A resistência inconformada das escolas, o horizonte possível de um enxugamento drástico do sistema público ou o embasamento precário da desintegração?

Os argumentos apresentados por Ferretti (1997, p.254) permitem esboçar algumas respostas:

"É verdade que a profissionalização compulsória desarticulou boa parte do ensino técnico nos estados, embora tenha afetado pouco o federal. No entanto, as escolas de uma e de outra rede, apesar desses percalços, ainda reúnem condições mais favoráveis para a articulação entre ambos os tipos de formação por oferecê-las no mesmo espaço físico."

Esse estudioso assinala, ainda, que a cisão teoria-prática, já presente nas escolas técnicas, tenderia a agravar-se com a eliminação do curso integrado. E mais, a fragmentação gerada pelo ensino modular poderia reduzir "a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas", isto é, justamente o inverso do que declara a prática discursiva do Ministério da Educação com relação à formação do "novo trabalhador competente".(Ferretti, 1997, p. 254-7)

Na verdade, uma ala significativa da Academia, representada pela ANPED, confirma essas preocupações em suas sugestões ao PNE, e posiciona-se pela preservação do currículo integrado:

"....entendendo-se:

- a) que a flexibilidade do mundo produtivo está a exigir um trabalhador com uma formação que lhe possibilite a flexibilidade no enfrentamento da realidade e não apenas o acesso a uma "oferta flexível" de cursos;
- b) que somente uma formação geral, ampla e integrada, possibilitará, ao egresso da educação profissional, tanto o exercício técnico de uma ocupação ou profissão na moderna produção, quanto o enfrentamento crítico e transformador do mundo do trabalho e o exercício irrestrito da cidadania;
- c) que não se pode conceber uma reforma do ensino técnico que, objetivando dar flexibilidade ao sistema, seja, contraditoriamente, de tal modo rígida que proíba um desenho curricular integrado entre educação geral e educação profissional, desenho esse que constitui a única forma de se contemplar tanto as modernas exigências do mundo do trabalho, quanto o almejado desenvolvimento da cidadania e da democracia."(ANPED, ofício circular de 22/10/97)

Nesses termos, a possível resistência das escolas não teria um certo fundamento? Essa resistência tende a fortalecer-se quando a articulação prevista entre o ensino médio e a educação profissional retoma receitas falidas de "intercomplementaridade", inspiradas na lei 5692/71. A "nova" configuração do ensino técnico, marcadamente pós médio, de preferência via cursos sequenciais modulares, mas podendo lançar mão da concomitância, não constitui uma inovação radical.

Sob a legislação anterior, o SENAI, o SENAC e escolas técnicas federais desenvolveram cursos pós médios com relativo sucesso. Todavia, conforme registra Cunha (1997, p.16), muitas vezes o SENAI foi obrigado a lançar mão de programas compensatórios, dadas as deficiências da formação anterior. Por outro lado, as malfadadas experiências de articulação com a rede comum são de triste memória.⁸²

No final dos anos setenta, a S.E. paulista abriu a possibilidade de habilitação profissional via complementação de estudos (concomitante e pós) na rede estadual, mas os esquemas propostos não funcionaram. A articulação entre escolas técnicas e comuns não teve viabilidade prática e as dificuldades para uma clientela constituída em sua maioria por jovens trabalhadores foram tantas, que o esquema não funcionou. A idéia teve "sucesso" na ala mais empresarial da rede particular, produzindo, de forma dúbia, fornadas de professores... É essa modalidade de "êxito" que se pretende reeditar?⁸³

Além de também apontar o retrocesso inerente ao descarte da escola integrada, Cunha associa a reforma do ensino técnico a medidas contenedoras de fluxo de estudantes (1997, p.22). O caráter pós-médio ou paralelo do ensino técnico implica em duas situações, já vivenciadas em território paulista na década de setenta: ampliação do tempo de formação ou disponibilidade horária para escolarização em tempo integral.

Tais propostas são inadequadas aos jovens brasileiros das camadas populares, matriculados, via de regra, em cursos noturnos. Por maior que seja a flexibilização desses cursos, a perspectiva de formação técnica via modular traduz-se numa concepção dúbia de educação permanente, mais assentada em indefinidos adiamentos - de exclusiva responsabilidade do destinatário - do que em reais possibilidades de atualização e aperfeiçoamento. A generalização da "alternativa virtual", muito reforçada na proposta do PNE, não foi suficientemente avaliada para legitimar a empreitada.(Castro, 1998)

Finalmente, não apenas o sucesso, mas a própria implementação das reformas pretendidas dependem de uma estreita articulação com o setor produtivo e do profundo interesse do empresariado. O Banco Mundial assinala que o setor privado "agora entende a necessidade de melhor educação da força de trabalho para o seu próprio sucesso no contexto global"(1998, p.109) A prática discursiva de agências internacionais, de governos e do empresariado é uníssona em relação a tal sensibilidade que exprime um consenso em torno da positividade da teoria do capital humano e das exigências do desenvolvimento humano sustentado. Porém, que produtos concretos essa retórica tem promovido?

Há um evidente paradoxo entre o discurso e a prática, demonstrado pelas vicissitudes do sistema S (SENAI, 1997), pela resistência das empresas à transparência (Zibas e Russo, 1997) e pelas experiências de parceria em outros países latino-americanos⁸⁴. Essas contradições decorrem da própria lógica capitalista⁸⁵, que persiste como eixo oculto da transformação produtiva e nunca é posta em discussão. Em síntese, a educação profissional tem um futuro incerto e o "voluntarismo ideológico"⁸⁶ do PROEP é muito frágil para pretender construí-lo.

4.6 A reforma do ensino médio no país das maravilhas: interlocutores privilegiados, espectadores disciplinados e opositores desqualificados.

Há uma reflexão de Thurow sobre as implicações da "sociedade do conhecimento" no processo de tomada de decisões que parece trazer alguma luz sobre as práticas atuais da "intelligentzia" no que diz respeito à elaboração de políticas e propostas educacionais. Alguns podem afirmar que se trata de uma atitude normal das tecnocracias - tendentes a encastelar-se - de usar o saber como poder e serem refratárias ao diálogo. Todavia, parece que "razões de Estado", "confidencialidades" e agendas pautadas em categorias consensuais afinadas a tendências mundiais podem ter outras explicações.

As palavras de Thurow (1997, p.333) são as seguintes:

"No passado era possível dirigir-se à população inteira, uma vez que não era possível atingir um pequeno segmento da mesma (através dos meios de comunicação). Mas hoje é fácil enviar uma mensagem somente àqueles que poderão ser simpáticos a ela. Dentro de muito pouco tempo será possível especificar seu próprio jornal dizendo que tipo de notícias você deseja ver, para que ele possa preparar um jornal único, perfeitamente adequado às suas preferências. Uma versão primitiva desse periódico, chamada *Personnal Journal*, já foi lançada pelo *Wall Street Journal*. Na direção contrária, isto permitirá aos anunciantes enviar suas mensagens somente àqueles que poderão ser simpáticos a ela, mas também permitirá que as pessoas reúnem grupos de interesse especial por um assunto muito mais depressa e a custos menores. Ninguém precisará falar a toda a humanidade ou todo o eleitorado, a menos que o queira e poucos irão querê-lo. Falar com aqueles que não simpatizam com a sua posição política é caro demais e desperdiça muito tempo. É muito melhor transformar-se em um grupo de interesse especial poderoso do que tentar transforma-se em maioria. Porém, forçar as minorias a falar entre si é a maneira de ensiná-las a fazer concessões, maneira pela qual elas se transformam em majorias. Uma era de diálogo político está no fim e inicia-se uma era marcada por aqueles que podem mobilizar suas tropas de interesse especial com maior eficácia. O veto da minoria substitui o veto da maioria."

Essa argumentação parece iluminar o processo de construção de políticas e reformas educativas no momento presente e inspirar procedimentos geradores e preservadores de "consensos", bem como a sua legitimação. Entretanto, outras motivações e representações entrelaçam-se na composição desse processo aparentemente paradoxal, se considerada a ênfase dada à descentralização, à parceria e à autonomia no discurso político.

Uma questão que se coloca de plano no cenário do debate educacional brasileiro diz respeito ao perfil controvertido apresentado pela "*intelligentzia*" ao participar do poder e desempenhar papéis que envolvem decisão e direção. Chomsky, em entrevista a Linhares e Garcia (1997, p.38-9), pretende resolver a charada com uma resposta simples e direta. Argumenta que, desde os tempos bíblicos, o intelectual sempre teve duas opções políticas: subordinar-se ao poder como porta-voz do interesse dos poderosos e obter prestígio, privilégio e riqueza ou ligar-se à população como um todo, assumindo, nesse caso, o ônus decorrente. Todavia, essa opção bipolar e seus desdobramentos, no dúbio contexto político atual, não parecem tão cristalinos.

É provável que a experiência política historicamente propiciada aos intelectuais tenha sido insuficiente para o exercício de suas idéias democráticas e promova uma espécie de "crise

de identidade" à medida em que têm a oportunidade de associar-se ao poder. Tal aproximação parece ora assemelhá-los à tecnocracia pré-existente, ora aprisioná-los às teias da gramática da política. Nessa perspectiva, concepções repisadas de democracia social e participativa, sempre presentes no discurso, tendem a empalidecer ou recompor-se ao sabor das práticas estratégicas de compromisso, conciliação e consenso e a restabelecer antigos procedimentos de forma disfarçada.

O universo cultural e simbólico nacional e as relações tradicionais de poder infiltram-se na definição das políticas educativas e impregnam seus processos de formulação, seus conteúdos, sua concretização e resultados. Nesse contexto, o distanciamento verbal de concepções e relações autoritárias, não impede que padrões herdados, historicamente engendrados e profundamente incorporados ao pensar e ao fazer político e social, sejam apropriados e explorados no decorrer desses processos.⁸⁷

Em tal quadro de referências, a "*intelligentia*" incorpora, como o Príncipe de Maquiavel, o poder de captar, organizar e expressar os desejos dos destinatários da política, bem como iluminar, arbitrar, guiar e racionalizar a ação dos executores. A força desse poder emana da legitimidade garantida pela manipulação de algumas categorias chave, como representação (política), estratégia e competência (autoridade intelectual).

A indefinição que acompanha a idéia de representação política, devido à persistência de relações autoritárias e aos atuais questionamentos que sofre, "em virtude das profundas transformações na natureza do que deve ser representado na esfera do político"(Garreton, 1997, p.135), favorece esse estado de coisas. É recorrente o argumento de que, uma vez eleito, o governo fala, decide e faz em nome do povo. Reclamos generalizados (que incluem secretários de estado, conselheiros, associações docentes e intelectuais)⁸⁸ não sensibilizam dirigentes e legisladores a partilhar decisões.

Como desdobramento, a neutralização da divergência - dimensionada negativamente - é promovida por estratégias adotadas quando a cooperação se faz necessária. O pressuposto



de que há uma contraposição e, ao mesmo tempo, uma hierarquia entre consenso e conflito marca o estilo e as regras do jogo do debate público de iniciativa governamental, configurado como teatro de legitimação.⁸⁹ Assim, mesmo que a mobilização seja mantida como palavra de ordem, o dissenso deve ser cuidadosamente administrado e ser considerado aceitável apenas em relação ao acidental.⁹⁰

As referidas estratégias - eleitas sob a égide do poder - enquadram-se no que Certeau (1994, p.99) define como "cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado". Tal isolamento permite a construção de um *locus* de visão e controle espaço-temporal, a partir do qual é articulada a credibilidade do consenso nacional.

O saber constitui um elemento significativo num jogo que supervaloriza a competência da *expertise* nacional e internacional e desqualifica o pensamento divergente, pela simples razão da divergência. É um saber que dispensa argumentos, um abuso do saber. Conforme assinala Certeau (1994, p.67), "não podendo ater-se ao saber, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu."⁹¹

Tal panorama facilita aos formuladores das políticas nacionais a garantia de compromissos já firmados e a coerência de planos e reformas à agenda adrede concertada com as agências internacionais. Permite, outrossim, que a atmosfera propícia criada pela veiculação de avaliações, informes e sugestões dessas mesmas instituições no meio educacional e empresarial, via eventos especiais,⁹² favoreça o estabelecimento e naturalização de concepções e códigos de conduta que norteiam para o que é "relevante".

Essa problemática apresenta, ainda, uma outra face. Azevedo (1997) ressalta que a tradição autoritária e conservadora brasileira constrói representações sociais de subordinação e consentimento em todos os espaços, propiciando a avalização da participação "permitida" e decretada e da cidadania regulada e outorgada. Tal perspectiva

facilita o reconhecimento do outro em sua inferioridade e não em sua alteridade. Isto é, se todos constituem um grande público, esse público não é, necessariamente, "respeitável".

Assim, há redução de espaços legítimos de participação e negociação para os "subalternos" e dificuldades para o enraizamento de mecanismos de representação de seus reais interesses. Em decorrência, "os processos pelos quais as políticas públicas são definidas e implementadas, quase sempre, têm-se dado sem que se considerem os espaços de representação da maioria da população." (Azevedo, 1997, p.113) Desse modo, a construção de uma política educativa "passa a ser uma atividade especializada, perdendo seu caráter convocatório para se tornar instrumental e de cúpula." (Garretón, 1997, p.136)⁹³

As regras do jogo para o debate público incluem, também, o controle da informação. A manipulação seletiva torna-se critério básico para a definição do que divulgar, quando divulgar, como divulgar e para quem divulgar. A desinformação assume várias faces: o alheamento assumido ou provocado do encaminhamento das políticas e reformas, a incompetência dos mal-informados e tendenciosos, isto é, daqueles que duvidam das fontes oficiais e ouvem "o inimigo", e a ignorância pura e simples dos fatos em decorrência da falta de transparência e enclausuramento dos chamados órgãos técnicos, em nome do bom andamento dos estudos e ações.

A desinformação atinge a Academia - vista como crítica e indisciplinada - que tende a ser reduzida ao grupo dos confiáveis e substituída pela *expertise* internacional indicada pelos órgãos de financiamento, ou pela nacional, muitas vezes oriunda ou articulada a essas mesmas agências. Esse alijamento decorre, segundo fontes oficiais, do "maniqueísmo radical dos intelectuais" (*Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 set. 1997)

Com esse pano de fundo, realizam-se debates onde apenas parte dos debatedores detém informações de primeira mão;⁹⁴ "amplas consultas nacionais"⁹⁵ a segmentos escolhidos como representativos⁹⁶; teleconferências orquestradas e maquiadas destinadas a convencer

o público da racionalidade das decisões ou fazer crer na certeza das soluções. Tais estratégias tendem a substituir a confrontação face a face por exposições doutrinárias e encontros virtuais em tempo real, nos quais o controle total é quase possível.

O fetiche da tecnologia permite que os aspectos positivos da mídia sejam exagerados e ela passe a ser dimensionada como decisiva para a vitalidade democrática. Na verdade, a manipulação de interesses, a canalização de demandas e a fragilização da interação social, presentes e denunciadas quando dizem respeito ao processo eleitoral, tendem a ser minimizadas pela capa da neutralidade técnica quando se trata da "ação educacional" do MEC e das Secretarias estaduais e municipais.

Janine Ribeiro (*Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 ag.1997) assinala que "a modernidade, na medida em que é revolucionária, procura suprimir a separação entre o palco e a platéia. Na medida em que é reformista, tenta reduzir essa distância. E quando é conservadora, aposta no aumento e sacralização desse abismo". Segundo o articulista, os reformistas podem até ampliar o espaço de participação popular mas não alimentam grandes ilusões quanto ao seu alcance. Já os conservadores, reduzem a política à publicidade: a teatralidade garante o sucesso da estratégia. O processo reformista brasileiro parece ter escolhido a terceira opção, quando a temática é a área social...⁹⁷

Nesse quadro de referências, instala-se um ritual manipulador que simula a participação democrática através de um conjunto articulado de procedimentos: seleção de sujeitos com direito à palavra e à credibilidade, definição de direitos e deveres para os "convocados", criação de expectativas sempre positivas, instauração da confiança do destinatário a qualquer custo.

Os interlocutores competentes são aqueles capazes de interpretar corretamente as expectativas do poder e garantir sua credibilidade e conseqüente legitimação perante a opinião pública. Como no teatro grego, constituem o "coro", isto é, personificam o povo

junto aos dirigentes e sustentam, junto ao público em geral, "o interesse cênico." (Landowski, 1992, p.25)

Incompetentes e/ou retrógrados são todos aqueles que se atrevem a emitir um pensamento divergente. Os "escolhidos" personificam o apoio, o consenso, a opinião, a legitimação. Nem sempre, porém, detém o poder de decisão, que é limitado a esferas muito restritas, encarregadas das "compatibilizações". Respostas não adequadas sempre podem ser reinterpretadas, reavaliadas e desqualificadas...

O setor de Comunicação Social do MEC e o aparato publicitários de Secretarias de Educação, como as de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, reforçam a estratégia ao monitorar a ampla divulgação de sucessos e fracassos do sistema educacional. Entenda-se, nesse caso, fracassos dos governos anteriores e sucessos da administração atual, os quais, cuidadosamente, salientam experiências com parcerias e soluções educacionais alternativas, ao mesmo tempo modernas e econômicas...

O ensino médio e a educação profissional, dado o processo de desmonte instaurado, a radicalidade das transformações propostas e as possíveis perspectivas de privatização, constituem, sem dúvida, uma questão delicada que favorece a adoção exacerbada desses procedimentos com o objetivo de enfraquecer as resistências e cumprir exatamente o que foi acertado nos acordos.⁹⁸

Todavia, esse processo de exclusão, controle e manipulação da participação no debate educacional como garantia de preservação de linhas de política e de uma certa qualidade das ações educacionais, além de pouco democrático, tem outros desdobramentos. Sassoon (Linhares e Garcia, 1996, p.49-56) assinala que

"Por mais especialista que se seja, por mais leitura que se tenha, idéias que pretendam ser válidas devem ser testadas e baseadas no escutar e, mais importante, no ouvir, pois levam em conta as respostas que suscitam." "... qualquer política que valha a pena, inevitavelmente, precisa ser traduzida no concreto por milhões de pessoas, quando elas simplesmente enfrentam a vida dentro

dos limites do possível e com os sonhos do desejável", isto é, "...se estiver enraizada nas necessidades profundas de nossa sociedade."

Em resumo, ninguém é capaz de conhecer todas as questões e dar todas as respostas. A construção e reconstrução de políticas educacionais deve entrelaçar-se com a prática que está sendo criada nas escolas, dentro das salas de aula. Sem amarração com o vivido o debate teórico flutua no ar, não tem expressão no cotidiano e tende a reduzir-se a bricolagens feitas pelos executores, que usam caleidoscópicas maneiras de fazer e traduzem "inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras." (Certeau, 1994, p.40)

É interessante que instituições tradicionalmente autoritárias, mas profundamente comprometidas com sua própria transformação - quando está em jogo a sobrevivência - adotam estratégias mais transparentes e participativas, como está sendo, por exemplo, a reformulação do modelo de formação profissional do SENAI-SP.(1997)

As agências internacionais, embora preservem seus pressupostos e resguardem seus interesses, também parecem mais sensíveis à necessidade de maior envolvimento e articulação dos atores externos e internos à escola, incluindo as associações docentes, para garantir transformações efetivas nos sistemas escolares.(Burki e Perry, 1998) Países latino-americanos, como o México, procuram envolver as associações docentes no processo decisório, com os mesmos objetivos.(Lever, 1998)

No Brasil, a observação de espaços aquém do nacional, permite constatar que há avanços e retrocessos com relação a esse aspecto. Em território paulista, a voz das entidades de classe é unânime quanto à desinformação do magistério, participação manipulada, falta de diálogo e autoritarismo da administração educacional.⁹⁹ Por outro lado, em Mato Grosso, a administração da S.E./ 95-98 envolveu toda a comunidade educacional na discussão de uma política para o ensino médio, com a colaboração de Máximo e Kuenzer.¹⁰⁰

O pensamento divergente, por sua vez, em contraposição à estratégia governamental que o exclui do processo decisório, adota a tática de mobilização, isto é, uma "ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio"(espacial e temporal) que lhe permite agir "dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado". (Certeau, 1996, p.100)

Ao lidar com a ausência de poder, o terreno imposto o limita à formulação de réplicas, como é o caso da proposta alternativa do PNE, depositada pela CONED no Congresso Nacional. Todavia, a visão distorcida de tempos e espaços pode comprometer o esforço em construir novas realidades.

A força da tática, segundo Certeau (1996), está na habilidade em explorar e apropriar-se de tempos e oportunidades. Nesse particular, a participação controlada e a autonomia decretada, justamente por serem contraditórias e seu exercício prático fugir do controle total, embutem condições de possibilidade e brechas para novas formas de participação e construção da autonomia.

¹ Os "países em desenvolvimento" reiteram, em 1993, seus compromissos de atender as necessidades básicas de aprendizagem e convocam "as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico..."(Declaração de Nova Delhi, 16 dez.1993). Em 1998, o Banco Mundial publica – como pré-edição - o documento *Beyond the Washington consense: institutions matter*, que recomenda reformas institucionais como base para o crescimento econômico e o desenvolvimento social da América Latina.

² São especialmente dignas de nota as reformas chilena e argentina, que seguem o mesmo receituário e adotam discursos equivalentes.

³ Tais aspirações constam da "Carta de Goiânia", resultante da IV CBE, realizada em agosto de 1996. Esse documento contém as propostas dos educadores brasileiros para o capítulo da Constituição relativo à educação, é referência para o primeiro projeto da LDB e, em 1998, busca-se a recuperação – dentro dos limites do possível – de suas idéias básicas na proposta alternativa para o PNE consolidada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

⁴ As citadas "matrizes exógenas" são compostas por documentos da CEPAL, da UNESCO e do Banco Mundial, analisados no presente capítulo, com destaque para o marco inicial constituído pela Carta de Jomtien.

⁵ A versão nacional dos pressupostos das reformas educacionais está diluída e às vezes implícita em sucessivos documentos oficiais publicados desde o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993.



⁶ Enquanto a redação original do inciso II do artigo 208 na Carta Magna registra “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio”, a Emenda Constitucional 14/96 altera esse texto para “progressiva universalização do ensino médio e gratuito.” Mesmo que a LDB retome a obrigatoriedade do ensino médio, esta deixa de ser uma diretriz constitucional, conforme assinala o próprio MEC (1997:, p.1). O argumento de que a alteração mantém o dever do Estado mas desobriga o cidadão, constante da proposta inicial do MEC para regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, não convence, uma vez que apoia a ampliação da escolarização numa espécie de voluntarismo individualista. S.M.J., o § 3º do artigo 212 da Constituição em vigor que garante o financiamento prioritário do ensino obrigatório não atinge o ensino médio durante a vigência da emenda em questão. Essa perspectiva é reforçada pela insistência do governo central em obrigar os Estados a uma “escolha de Sofia”: atender o ensino médio via abandono de outros níveis e modalidades de ensino atualmente sob sua responsabilidade.

⁷ É o caso das justificativas econômicas das políticas educativas do Banco Mundial, quando se trata de concentrar esforços no ensino fundamental (*The Dividends of Learning e Primary Education*, de 1990, e *Educación Técnica y Formación Profesional*, de 1992).

⁸ A argumentação do Banco é a seguinte: “A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias nas estruturas das economias, das indústrias e dos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia sustentam a possibilidade de se alcançar um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias determinaram duas prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir novos conhecimentos e deve contribuir para a constante expansão do saber.” O realce dado à segunda fase da reforma educacional latino-americana no documento *Beyond the Washington Consensus: institutions matter* (Banco Mundial, 1998) traduz a sugestão de uma verdadeira retomada do “otimismo pedagógico” na região.

⁹ A própria UNESCO, ao dimensionar o ensino secundário como “plataforma giratória para toda uma vida” (1998, p.134-9), enfatiza trajetórias individuais, soluções informais, articulação com a educação de jovens e adultos, parcerias e alternativas de baixo custo que recorrem a novas tecnologias.

¹⁰ Nos termos desse documento, a relação entre a educação média completa e de melhor qualidade e a redução da pobreza é forte e direta. O “Panorama Social da América Latina”, publicado pela CEPAL em 1994, assinala que o egresso do curso secundário completo teria reduzida sua possibilidade de cair na pobreza. O “Panorama” de 1995, por sua vez, registra a alta rentabilidade da educação média para os jovens, suas famílias, a sociedade e a economia. Nesse sentido, comporta programas de recuperação de custos. A educação média completa converte-se assim, e cada vez mais, no novo umbral educativo mínimo para assegurar uma inserção laboral produtiva e não precária. Esse investimento, porém, na perspectiva da teoria do capital humano, deve ser um compromisso repartido entre os beneficiários.

¹¹ Considerações do prefácio à edição brasileira, p.i-ii.

¹² Os documentos mais explícitos são: “*Prioridades y estrategias para la educación* (Banco Mundial, 1995), “*Educación técnica y formación profesional* (Banco Mundial, 1992) e *Issues in Brazilian Secondary Education* (Banco Mundial, 1989). A coincidência de posições entre o BID e o BIRD poder ser percebida na fala da Vice Presidente do BID, Nancy Birdsall inserida nas publicações: *Como anda a reforma da educação na América Latina?* (Carnoy e Castro, 1997) e *Opportunity Foregone – Education in Brazil* (Birdsall e Sabot, 1996). Quanto aos contratos de financiamento, são ilustrativas as diversas versões do Projeto 247/MEC-BID.

¹³ Os argumentos que fundamentam a necessidade de investir em capital humano, segundo a CEPAL, são os seguintes: “A incorporação e a difusão – deliberada e sistemática – do progresso técnico é a força impulsionadora da transformação produtiva e de sua compatibilização com a equidade e a democracia.” (1995, p.3). “A maior capacitação aumenta a flexibilidade no trabalho, a satisfação e o grau de dedicação dos trabalhadores, diminui os problemas de coordenação e eleva, por conseguinte, a produtividade.” (CEPAL, 1995, p.121)

¹⁴ O documento da CEPAL registra, por exemplo, que: “A transformação da educação não consiste em aumentar aquilo de que já se dispõe, mas em transformar as formas de organização e funcionamento dos recursos disponíveis” (1995, p.135) ... “É consenso internacional que as mudanças não se efetuam a partir de paradigmas ideológicos, devendo fundamentar-se na informação fornecida pela avaliação continuada das ações e seus resultados.” (p.136)

¹⁵ De acordo com o *Panorama Social da América Latina - 1995*, divulgado pela CEPAL, os Estados doadores arrecadam cada vez menos recursos fiscais, devido à crise gerada pela difícil conjuntura econômica internacional, o que limita a concessão de créditos de ajuda e de créditos mistos, principalmente aos países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesses termos, a idéia de “desenvolvimento humano sustentável”, do PNUD, transfigura-se em função das balizas da nova rodada de reajuste, que atinge diretamente a área social. Assim, as reformas educativas devem realizar-se num quadro de poucos recursos nacionais e ater-se às balizas da racionalização financeira pautadas em estratégias de redirecionamento dos gastos, análises de custo-benefício e taxas de rentabilidade, bem como em programas de descentralização, financiamento compartilhado e privatização.

¹⁶ Usando essa argumentação, políticos e tecnocratas costumam descartar pesquisas, diagnósticos e avaliações realizadas em governos anteriores, bem como a produção da Academia. Com relação ao ensino médio e a educação profissional, Castro, em um texto divulgado várias vezes pela administração educacional (MEC: 4/02/95; SE/SP-CONSED: agosto de 1996 e INEP-texto para discussão: abril de 1997), desqualifica e faz tábula rasa de todo pensamento divergente fundado em pesquisas nacionais e inspirador de propostas de reformulação do ensino médio e profissional desde os anos 80: “Após o estabelecimento no Brasil, da profissionalização obrigatória do 2º grau e do seu abandono abrupto, nada se fez e nada se pensou nessa direção. Na melhor das hipóteses, propuseram-se utopias ligadas às correntes da “politecnia”, que jamais aterrizou ou chegou a dizer o que precisava ser feito no mundo real.” (1997, p.11)

¹⁷ A título de ilustração podem ser citadas publicações do Banco Mundial (1996, p.56-7), do BID (Carnoy e Castro, 1997, p.9) e da UNESCO (1996, p.91).

¹⁸ Sobre essa questão, consultar SAMOFF, J. “Wich Priorities and Strategies for Education?” in *International Journal Educational Development*, v.16, n.3, p.249-271, 1996.

¹⁹ A conclusão de Samoff pode ser comprovada às fls. 95 do Documento do Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación* (1995).

²⁰ Ver, por exemplo, Psacharopoulos, 1996 e Burnett e Patrinos, 1996.

²¹ Evidências e obviedades no ensino médio e na educação profissional incluem a necessidade indiscutível de fragmentação da estrutura educacional; a ênfase consensual a modelos de educação geral; a inequidade, a distorção o desperdício associados ao ensino técnico profissional existente; a consideração obrigatória de referenciais econométricos para a definição de políticas nesse nível, etc.

²² Os artigos 35 e 36 da lei 9394/96 registram, nesse sentido, as seguintes expressões: “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação...” domínio dos princípios científicos e

tecnológicos que presidem a produção moderna”. Ao tratar dos objetivos da educação básica a lei já adotava essa concepção ao registrar, no artigo 22: “meios para progredir no trabalho”.

²³ As balizas fundamentais do ensino médio e da educação profissional estão definidas, respectivamente, nos capítulos II e III da LDB. Enquanto componente da educação básica e seu coroamento, o ensino médio orienta-se pelas disposições gerais e específicas do capítulo II, ou seja, assume as finalidades previstas no artigo 22 e 25 e as diretrizes curriculares detalhadas nos artigos 26, 27 e 36. A formação comum voltada para a cidadania e o trabalho (art.22) deve ser assegurada por uma base curricular nacional (art.26) tratada com a flexibilidade necessária ao atendimento diversificado dos alunos. (inciso II, art.27). Em termos específicos o ensino médio – centrado na formação geral - orienta-se por finalidades (incisos I a IV do artigo 35) que envolvem a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos pelo educando, sua preparação básica para o trabalho e a cidadania numa perspectiva de educação permanente articulada com as transformações científicas e tecnológicas e seu aprimoramento como pessoa humana. Suas diretrizes curriculares destacam, no inciso I do artigo 36, “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” A educação profissional, articulada num sistema paralelo ao ensino regular de todos os níveis, é rapidamente tratada nos artigos do capítulo III e melhor delineada pelo Decreto 2208/97.

²⁴ Um texto que também não pode ser perdido de vista é o estudo do Banco publicado em 1987 sob o título “O financiamento da educação em países em desenvolvimento”. A linha dura desse documento, que segue o espírito das recomendações de ajuste estrutural, emerge das propostas de racionalização de gastos. Em sua análise, as necessidades de expansão do atendimento extrapolam a capacidade governamental de financiar e administrar a educação. A situação é agravada pela não exploração do ensino pago, pela canalização excessiva de recursos para a educação profissional, pela má administração dos gastos, pelo descompromisso em prestar contas, pelo maior gasto com salários do que com outros recursos. A abordagem do problema é considerada difícil, dada a tradição arraigada de oferecimento do ensino gratuito, limitações institucionais e conflitos com o regime político. Todavia, na ótica do Banco, seriam necessárias as seguintes medidas: busca de fontes alternativas de recursos, racionalização financeira em função de critérios de rentabilidade, instituição de mercados de empréstimos com bolsas seletivas, descentralização administrativa, fomento de escolas privadas e financiadas pela comunidade, redução de subsídios aos estudantes e cobrança de direitos pelos serviços educacionais. São receitas de caráter genérico para países em desenvolvimento.

²⁵ O Banco Mundial tem sido mais cauteloso em relação ao que publica sobre tais políticas, sem contudo deixar de recomendá-las. Ilustram essa posição textos como *Decentralization of Education – Community Financing*, de Mark Bray e *Decentralization of Education: Gaining Consensus*, de Edward Fiske, ambos de 1996.

²⁶ As diretrizes para o ensino médio e a educação profissional nos países em desenvolvimento são confirmadas no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación*, de 1995. Também de 1995 é o trabalho de Crouch, enquanto consultor do Banco Mundial, *Secondary education expansion: future problems and prospects*. O autor vislumbra perspectivas difíceis para a expansão do ensino médio na América Latina e coloca como opções viáveis para maximizar a relação custo-efetividade a descentralização e a privatização. Justifica essas alternativas pela evidência da eficiência maior da iniciativa privada, pela ineficiência interna dos sistemas educativos e pela necessidade de redefinir o papel do Estado na distribuição de bens. Em 1996 o Banco publicou vários trabalhos sobre políticas de privatização. Dentre eles podem ser citados o documento *Private and public initiatives: working together in health and education*, de Jacques van der Gaag e os *working papers Education vouchers in practice and principle: a world survey*, de Edwin G. West, e *Voucher Program for secondary schools: the Colombia experience*, de Alberto Calderón Z.

²⁷ É exemplar o teor do acordo MEC/BID consubstanciado no Projeto 247-BR. Os artigos de Nancy Birdsall, vice-presidente do BID, presente nos livros *Opportunity Foregone – education in Brazil* (1996) e *Como anda a reforma da educação na América Latina?* (1997) também demonstram essa incorporação.

²⁸ Os textos de Cláudio Moura e Castro “O secundário: esquecido em um desvão do ensino?” e de João Batista Oliveira “Repensando o ensino de segundo grau: subsídios para Discussão” seguem a referida orientação e foram largamente divulgados pelo MEC. O documento que Castro elaborou em parceria com Carnoy “A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos?” para a reunião anual do BID/1996 sintetiza o ponto de vista das instituições financeiras (Carnoy e Castro, 1997: 56-80). A conselheira Guiomar Namó de Mello defende posições semelhantes desde o início da década. Em 1993, no livro “Cidadania e Competitividade”, ressalta as exigências contemporâneas e futuras de novas formas de exercício da cidadania em sociedades plurais e saturadas de informação. Isso exige, na sua opinião, a formação de habilidades cognitivas (dentre elas sobressai o domínio da língua) e competências sociais (conhecimento, informação e visão mais ampla dos valores). No texto “A reforma do ensino primário e secundário na Inglaterra” (1994, p.47), assinala que o grande desafio na produção de resultados de aprendizagem que garantam o atingimento de tais objetivos é a gestão adequada dos recursos materiais e humanos disponíveis. Essa educadora manifestou-se, também, favorável à adoção de *vauchers*. (Folha de S.Paulo, São Paulo, 16 jun.1998, p.3)

²⁹ Ver, por exemplo, o documento *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília:SEFOR-MTb, 1995.

³⁰ O texto do documento do MEC é o seguinte: “O MEC, responsável pela definição dessa política, precisa consorciar-se com as agências de formação e qualificação profissional, com os setores governamentais envolvidos e com a representação da iniciativa privada e dos trabalhadores: este é um princípio basal da formulação política e da gestão do sistema.” (Berger Filho, 1995, p.2). A inspiração do Banco Mundial pode ser percebida com a leitura do Documento *Educación Técnica y Formación Profesional*, Washington D.C.:Banco Mundial, 1991.

³¹ A atualização do Informe Ambiental datada de 14/02/97 reafirma a estrutura rígida do ensino técnico público, embora ressalve a reconhecida qualidade acadêmica das escolas federais. Essas últimas, porém, seriam excessivamente caras, com um custo aluno possivelmente superior a 5000 dólares. O Informe de Impacto Social e Ambiental, datado de 12/09/97, suaviza a crítica ao sistema público com a inclusão de expressões como “com algumas exceções notáveis” e “salvo em alguns casos”.

³² O plano de financiamento datado de 12/09/97 corrige esse compromisso para 50% dos recursos.

³³ Além da assessoria do BID, o MEC contou com o apoio técnico da Oklahoma State University para a definição de parâmetros curriculares, via convênio e consultores contratados pela UNESCO.

³⁴ É importante registrar que constituem referências expressas do Projeto BR-0247 (PROEP) as seguintes publicações: *Opportunity Foregone: Education in Brazil*, editado por Nancy Birdsall e Richard Sabot (BID, 1996), *Pobreza, Desigualdad y Formación de Capital Humano en América Latina* de Juan Luis Londoño (Banco Mundial, 1996), *Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil – 1996* (PNUD-IPEA) e *O Secundário: Esquecido em um Desvão do Ensino?*, de Claudio de Moura Castro (INEP, 1996).

³⁵ O objetivo ‘m’ constante desse Informe é o seguinte: “impulsionar a reforma e expansão do ensino geral de nível médio para que se concentre em uma melhor e mais relevante educação acadêmica.”

³⁶ É importante registrar que o Parecer CEB/CNE 15/98, de 1º/07/98 é doutrinário e explicativo. O elenco enxuto das normas e procedimentos relativos às DCNEM está resumido no texto da Resolução CEB/CNE no.3, datada de 02/07/98.

³⁷ Além das consultorias identificadas no Projeto BR-0247, vale assinalar o intercâmbio de cooperação técnica e científica mantido entre o Brasil e a Espanha desde 1989 e renovado para o período 1995-98. Nos termos do projeto de cooperação, o apoio à implantação da reforma curricular do ensino médio constitui uma área de especial interesse da SEMTEC.

³⁸ Nos termos do documento do MEC "...o ensino médio é etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação"- cidadão"(MEC, 1997, p.2)

³⁹ A integração de finalidades consubstancia-se, segundo o texto do MEC (1997, p.2), numa "educação equilibrada com funções equivalentes para todos os educandos:

- A formação da pessoa de forma a desenvolver os seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto ao projeto da sociedade em que se situa;
- A preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

⁴⁰ Nas sucessivas versões do documento o CNE realiza correções, ampliações e aperfeiçoamentos progressivos no texto procurando preencher lacunas e dirimir dúvidas de caráter conceitual, assim como indicar claramente posições teóricas e caminhos escolhidos para o ensino médio. Nesses termos, define significados, em especial nos itens 4.2.(competências básicas), 4.3.(interdisciplinaridade), 4.4. (contextualização), 4.6.(base nacional comum e parte diversificada), 4.7.(formação geral e preparação básica para o trabalho). Tenta, outrossim, assumindo a tecnologia como eixo contextualizador no ensino médio, explicitar as relações entre tecnologias e saberes das áreas curriculares.

⁴¹ Em se tratando de um trabalho destinado a conduzir as ações pedagógicas no ensino médio, o CNE deveria ter o cuidado de revisar as notas de rodapé: são incompletas, realizadas sem nenhum critério técnico e, via de regra, inviabilizam a identificação da fonte. É exemplar o caso da nota de no. 52.

⁴² Em todo o texto fica claro que escola obrigatória é sinônimo de ensino fundamental e que a dualidade é tema descartado. Assim por exemplo, o sub-título "Ensino Médio no Brasil: segmentação e exclusão a serem superadas" foi substituído, no parecer aprovado, por "Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada." Há, ainda, restrições veladas à gratuidade desse nível de ensino e "saneamentos ideológicos": às fls. 35, a expressão "mais favorecidos" foi substituída por "entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa". Nesse mesmo parágrafo foi acrescentado o seguinte: "Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele (projeto de vida) demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último." É citado expressamente, também, o documento publicado pela UNESCO: "Educação, um tesouro a descobrir", de 1996.

⁴³ Nesse particular o documento da SEMTEC/MEC perpetra um verdadeiro paradoxo temporal ao registrar (fls.4) que os pilares da educação enumerados e discutidos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI estão presentes nas propostas da LDB. O relatório em pauta foi concluído em setembro de 1996.

⁴⁴ Algumas dessas influências são indicadas expressamente: textos da CEPAL, estudos e relatórios do Banco Mundial, documentos da União Européia, da UNESCO e do PNUD. Todavia, recomendações mais



explícitas contidas em documentos de política setorial do Banco Mundial e publicações do BID não são citadas embora constituam referências evidentes nos documentos oficiais.

⁴⁵ Frase de Nancy Birdsall, vice-presidente do BID, que é título do capítulo 1 do livro *"Oportunidade Foregone - Education in Brasil"*, publicado em 1996 pelo BID. A introdução do livro foi feita pelo Ministro Paulo Renato de Souza.

⁴⁶ As estratégias educacionais recomendadas pelo Banco Mundial ao Chile, por exemplo, apresentado como uma grande vitrine de sucessos, têm gerado críticas generalizadas da parte de especialistas como Figueroa (1997), Zibas (1997) e Almonacid (1996). Algumas decantadas ações desenvolvidas em Minas Gerais tiveram poucos resultados práticos na opinião de Cunha (1995:53) e Casassus (1998:11). O próprio Banco tem publicado textos mais críticos sobre as políticas de descentralização (Fiske, 1996).

⁴⁷ No Brasil, observações a esse respeito são recebidas com certo estranhamento. Ver o editorial "As contradições das ONGs". *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 ag. 1998, p.3., que critica o alerta de Sérgio Haddad, da Ação Educativa, quanto ao crescimento do volume dos empréstimos e o teor economicista dos documentos que os acompanham. O jornal considera grave a condenação de uma ajuda externa por conter propostas de modernização e reforma do Estado...

⁴⁸ Em entrevista concedida a Rossetti, F. (on line - Available: <http://www.aprendiz.com.br>), em novembro de 1997, Enrique Iglesias, presidente do BID, fez as seguintes afirmações: "Aprendiz - Na área da educação, tem havido uma certa resistência nas escolas às reformas que estão sendo implantadas e, inclusive, acusações ao intervencionismo do BID. Como o sr. vê isso? Iglesias - Como Banco Interamericano, nós temos que respeitar as decisões dos países. A reforma do sistema educacional é um tema muito sensível para qualquer sociedade. O banco tem de ser extremamente adaptado às prioridades do governo. Aprendiz - Mas o banco tem intelectuais que formulam políticas nessa área. Iglesias - Claro, temos o Cláudio Moura e Castro, por exemplo. Mas ele vai, senta-se com Paulo Renato (Souza, ministro da Educação), com seus especialistas, e discute um programa compartilhado. Não vai e diz: É esse o programa brasileiro."

⁴⁹ Programas de cooperação hemisférica na área educacional foram delineados na Conferência de Santiago do Chile, em abril de 1998 (Cúpula das Américas). A coordenação setorial do trabalho será realizada por um grupo de 11 países, no qual o Brasil, ao lado dos USA, Canadá, México, Chile e Argentina terá assento permanente. Em julho realizou-se em Brasília a 1ª. Reunião de Ministros da Educação do Conselho de Desenvolvimento Integral da OEA quando foi aprovado o Plano de Ação Conjunta, elaborado pelo grupo de coordenação. Conforme noticiou o jornal *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 22 set. 1998, p.A-10), "os objetivos dos programas aprovados são: criar parâmetros mínimos de conhecimento para os estudantes do ensino fundamental e médio nas Américas; estabelecer políticas que reduzam as desigualdades educacionais; capacitar professores e utilizar recursos da tecnologia da informação como ferramenta multiplicadora de conhecimento." Para 1999 foi proposta a implementação do Projeto Interamericano de Avaliação Educacional, para alunos de 1º e 2º graus. Sem data para começar, foi lançado também - pelo BID - o Projeto Escola Virtual, que envolve tecnologia de ponta e prevê a utilização de recursos a fundo perdido. (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 21 e 22 jul.1998 e *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 jul. 1998).

⁵⁰ Constitui referência importante nesse sentido o documento *Beyond the Washington Consense - institutions matter*, texto básico da Conferência Anual do Banco realizada em 1998. Esse texto inicia com um rápido balanço crítico dos termos do Consenso de Washington e reorienta a ação do organismo para o suporte a uma segunda rodada de reformas estruturais concentradas nas instituições latino-americanas.

⁵¹ Destacam-se nesse grupo especialistas brasileiros como Cláudio de Moura Castro, João Batista Araujo Oliveira, Guiomar Namó de Mello e o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que até

21/03/96 era apresentado pelo BID como seu "*former operations manager*". (Educational Reform Gains Momentum in America Latina", NR-074/96)

⁵² É importante ressaltar que não se trata de hipótese ou questão recente. A publicação "O ensino médio no Brasil - da ruptura do privilégio à conquista do direito" (INEP, 1992) sintetiza as conclusões de uma pesquisa nacional que já apontava essa problemática e recomendava a mudança das políticas. Com referência ao ensino de 2º grau noturno, Zibas, D. divulgou o resultado de vários estudos em artigos publicados no início da década de 90.

⁵³ De acordo com dados do IBGE e do SEADE citados no referido parecer (p.10), a "onda jovem" de adolescentes tem um pico previsto para 1999, queda a partir de 2001 e encerramento em 2005.

⁵⁴ De acordo com o projeto do MEC para o PNE, os recursos estaduais vinculados à educação não destinados ao ensino fundamental - correspondendo a, no mínimo, 10% do valor total da arrecadação de impostos - deverão ser suficientes para manter e ampliar o ensino médio. O problema, segundo o documento, é que a "a ampliação do ensino médio vem competindo com a criação de universidades estaduais". (Idem:37) Na verdade, vários estados federados mantêm universidades há muitas décadas, não cabendo o argumento da "criação". Muitas delas são mantidas com recursos não incluídos no mínimo de 25%, como é o caso do Estado de São Paulo. Todavia, há comprometimento pesado desses recursos com outras áreas, o que leva Secretários de Estado a afirmar que não sobra muita coisa para o ensino médio. (Seminário FUNDAP: Descentralização da educação - novas formas de coordenação e financiamento/São Paulo, 4 e 5/6/98).

⁵⁵ Essa afirmação foi feita por Ruy Leite Berger Filho, Secretário da Educação Média e Tecnológica/MEC, durante o Seminário "Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento", já citado.

⁵⁶ Na ocasião indicada na nota anterior, o Prof. Rui Berger esclareceu que, em pesquisa realizada em 1996 sobre o impacto do FUNDEF no ensino médio, a meta de 80% corresponde ao que é possível fazer com os 10% que "sobram" dos recursos destinados à educação; uma espécie de "primeiro arranque"...

⁵⁷ O Informe Estatístico 1996 do MEC registra que mais de 50% dos alunos matriculados no ensino médio em 1996 estava acima da faixa prevista de 15 a 17 anos.

⁵⁸ O informativo citado na nota anterior oferece interessantes dados de 1995 sobre o ensino médio supletivo: o número total de matrículas (nacional) não chega a 350 000 e quase 80% delas é referente a alunos de mais de 19 anos. Nas demais faixas, o percentual é, aproximadamente, o seguinte: alunos de 19 anos - 12%; 18 anos - 4%; 17 anos - 2,5% e 16 anos - 1%. Essas matrículas registram, também, uma estranha distorção, tendo em vista os termos da legislação vigente na época: 2073 alunos de 15 anos e 1304 alunos com menos de 15 anos. Com relação às perspectivas, a proposta do MEC para o PNE estabelece, entre as metas para a educação de jovens e adultos, "dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos supletivos de nível médio." (meta 15, p.44) É importante frisar que não há previsão de ação da União ou de parcerias para a concretização dessa meta, deixando transparecer o descompromisso do poder público com essa modalidade. Se considerarmos que pelo menos a metade da população escolar do ensino médio está acima da idade para atendimento regular, para onde vai essa gente e o seu direito constitucional?

⁵⁹ É no mínimo desconcertante que, na ânsia de implementar essa política, o documento sugira a possibilidade de utilizar - de forma integrada - recursos destinados especificamente ao ensino fundamental. Diz o texto: "O Ministério da Educação e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de ensino fundamental e médio. Os recursos provenientes do Salário Educação, conjugados com empréstimos externos, deverão financiar esta política." (p.72).



⁶⁰ ZIBAS, D.M.L. "Quem tem medo das novas propostas para o ensino médio?" In *Educação & Sociedade* (Campinas), n. 43, p.495-503, dez. 1992; "*A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; *Escola Pública versus Escola Privada: o fim da História? Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), p.57-78, mar. 1997; "Solução simples mas barata?" *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 1997, p.3 e "As teses privatistas", *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 out.1998, p.3.

⁶¹ Consultar MOURA CASTRO, Cláudio de (editor) *Education in the Information Age* Washington:IADB, 1998. O objetivo primeiro do "Forum para a educação na idade da informação", promovido pelo BID em Cartagena, Colômbia em julho de 1997 registrado em seu relatório é o seguinte: "buscar alternativas de baixo custo que melhorem a eficiência educativa e que aumentem o acesso à educação enquanto mantém um alto nível de efetividade."É temerário, todavia, associar por enquanto computadores a programas de baixo custo. O próprio Moura Castro assinala que o custo desse equipamento, embora decrescente ainda é alto, implicando em, pelo menos, um acréscimo de 20% no custo-aluno.(BIDAMÉRICA, 1998)

⁶² Embora o Parecer CEB/CNE 15/98 pareça, em alguns momentos, inclinar-se por uma concepção mais abrangente de trabalho, enquanto categoria ontológica e econômica fundamental, fica evidente, às fls.44 e 45 do citado instrumento legal, que sua visão está restrita aos termos dos artigos 35 e 36 da L.D.B.

⁶³ É flagrante a dubiedade da concepção de flexibilidade à vista do fatalismo conformista inerente às trajetórias dos "destinados ao trabalho" e à responsabilidade individual em arcar com esse destino, expressado no texto do Parecer CEB/CNE 15/98: "A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último."(p.35) Não será preservada, nesse caso, a escola de classe?

⁶⁴ Esses padrões seriam caracterizados:

"a) pela diminuição dos ciclos de produção, de inovação e de negócios; b) pelas mudanças na divisão do trabalho dentro das empresas e entre elas; c) pela consolidação das tecnologias da computação e da informação, como instrumentos hegemônicos de uma nova era econômica; d) pela polivalência e conhecimento dos trabalhadores como requisitos essenciais aos novos processos produtivos; e e) por novas formas de gestão."(MTb "*O mercado de trabalho e a geração de empregos*", 2ª. ed. Brasília:MTb, 1997, p.13.)

⁶⁵ Dentre os referidos materiais merecem destaque: "Questões Críticas da educação Brasileira" e "Educação Profissional - um projeto para o desenvolvimento sustentado", de 1995; "Planfor - trabalho e empregabilidade", "Planfor - formando o cidadão produtivo", "Sistema público de emprego e educação profissional - implementação de uma política integrada", "Educação profissional no Brasil - construindo uma nova institucionalidade"(Elenice Leite), "Planfor - termos de referência dos projetos especiais" e "Planfor - termos de referência dos programas de educação profissional", de 1996; "Planfor - avanço conceitual/termos de referência", Política pública de emprego e renda: ações do governo", "Planfor 1996/99 - avanço gerencial/1996", de 1997. É importante registrar que a Sefor esteve diretamente envolvida em eventos promovidos pelo Cinterfor-OIT no Brasil, no decorrer de 1996, e que culminaram com a publicação do texto coordenado por Novick e Gallart "Competitividade, redes produtivas e competências laborais", em 1997. A referida publicação inclui o estudo de caso nacional de Elenice Leite



"Reestruturação industrial, cadeias produtivas e qualificação no Brasil: trajetórias convergentes, terceirização inteligente?" e o estudo empírico de Leite e Rizek "Cadeias, complexos e qualificações: estudos de caso no Brasil".

⁶⁶ Merece destaque - sem discussão da orientação teórica de sustentação - o esforço do MTb em imprimir o avanço conceitual de suas propostas. Como exemplo, é interessante conhecer o boletim "Habilidades, uma questão de competências?" (1996), no qual a SEFOR discute, em linguagem simples e coloquial, o tema das habilidades e competências, deixando claro que se trata de um assunto polêmico, que "comporta abordagens de grande densidade e profundidade." (p.3)

⁶⁷ Além de inspiradas no relatório do Banco Mundial de 1989, as matrizes orientadoras da reforma da educação profissional no Brasil correspondem às seis estratégias básicas sugeridas por essa agência para o incremento da eficiência e eficácia do setor público nessa área: objetivos adequados; planejamento orientado para o mercado; incremento da capacidade de reação institucional às forças do mercado; uso eficaz dos recursos de capacitação: concentração, sistema dual e modular (baseado em competências); fortalecimento da capacidade de aplicação das políticas; diversificação das fontes de financiamento: recuperação de custos e financiamento direto por empregadores e empregados. O documento enfatiza as parcerias, a participação do setor privado e dos sindicatos e recomenda que o financiamento público e a oferta direta do governo devem ser transitórios e secundários.

⁶⁸ O CNE inspira-se, expressamente, nas concepções da UNESCO constantes da publicação "Educação um tesouro a descobrir". A UNESCO indica os pilares do conhecimento, definidos em função de quatro aprendizagens fundamentais que, em última instância, podem ser resumidas em duas: aprender a aprender e aprender a ser. (DELORS, J. (coord.), 1998, p.89-90) Uma das dimensões do aprender a ser seria a competência pessoal, "que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinado a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco." (Idem, p.94)

⁶⁹ As "necessidades" do mercado sempre assumiram formas ambíguas de expressão e essa ambigüidade tende a aprofundar-se com as transformações atuais do mundo do trabalho. Gallart e Novick assinalam que "é muito difícil, apesar dos processos comuns de globalização e modernização, detectar características genéricas das demandas de formação. Contribuem para isso a complexidade da trama de relações entre as firmas, a heterogeneidade de sua inserção no processo produtivo e, por fim, as segmentações dos mercados de produtos e de trabalho". (1997, p.12)

⁷⁰ As agências de formação redefinem, nessa perspectiva, a concepção de ocupação, referência básica do seu trabalho. A ocupação passa a centrar-se no trabalhador versátil e a ser entendida como: "um conjunto de competências comuns mobilizadas no desempenho de atividades para a elaboração de um produto ou serviço." (SENAI/SP, 1998, p.4, apud DEFUNE, D. *Revisão das categorias ocupacionais*, SENAI/SP/DOP/DPPA, abr/96.

⁷¹ No Norte Econômico, países como a Alemanha e a França têm tentado trabalhar o conceito de competência como tema importante do debate sobre a pedagogia da formação. Embora se registre uma evolução do conceito e de suas múltiplas especificações, a ambigüidade persiste e dificulta sua abordagem no processo pedagógico. (Cariola e Quiroz in Novick y Gallart: *Competitividad, redes productivas y competencias laborales* Montevideo: Cinterfor, 1997).

⁷² Cariola e Quiroz (1997) apoiam-se em Hyland (1994) para identificar as correntes ideológicas em questão: a do treinamento industrial, centrada nas exigências do futuro trabalhador adulto, a dos antigos humanistas, que coloca o bem-estar pessoal acima da necessidade de treinamentos específicos, e a dos educadores públicos, que associam a qualidade da sociedade ao cumprimento do dever estatal de educar.



⁷³ A referência explícita dessa proposta é o Sistema S (semi-público) constituído pelo seguinte conjunto de instituições: SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESC, SESI, SEST e SEBRAE. (PROEP, 1997, p.3-4). O PROEP informa que "está sendo elaborado um projeto para redefinir as bases de financiamento do sistema, em direção ao financiamento em função da demanda." (Idem, p.4). Não há divulgação, contudo, do processo de reformulação do modelo de formação profissional pelo qual tais agências estão passando. A estratégia de mudança do SENAI-SP, por exemplo, registra seus novos focos de formação profissional fundados num amplo estudo que denuncia as dificuldades geradas para a instituição no contexto da transformação produtiva. A problemática vivida pelo setor também é discutida por C.M. Castro, do BID, no texto "Treinadores obstinados x economistas neo-liberais: o treinamento sobreviverá à batalha?" (1996).

⁷⁴ Francisco Aparecido Cordão e Nassim Walter Chieco, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, associam o nível básico à possibilidade de propostas pedagógicas mais flexíveis e autônomas para as antigas escolas técnicas, enfatizando que tais cursos independem de regulamentação e deixam a escola "mais livre". (Palestra sobre "Ensino Técnico e Tecnológico"- Encontro das escolas técnicas da UNESP, Bauru S.P., 31 jun.1998).

⁷⁵ Segundo DEFUNE, D. (apud SENAI/SP, 1997, p.4) "trabalhabilidade" é a aptidão individual para o desempenho de atividades com ou sem vínculo empregatício.

⁷⁶ É interessante registrar que o tema "As escolas secundárias e o ensino técnico", desenvolvido por Rama no "Seminário sobre a reforma educacional na América Latina" (Castro e Carnoy, 1997), por sugestão inicial do BID deveria intitular-se "Escolas secundárias e de artes e ofícios".

⁷⁷ O documento do Banco Mundial de 1992 "Educação técnica e formação profissional" retoma e generaliza para a América Latina a sua visão negativa do ensino técnico brasileiro apresentada no documento de 1989. O referido texto conclui com uma severa crítica do Departamento de Avaliação de Operações sobre os projetos de educação técnica e formação profissional apoiados pela instituição. A maioria deles, registra o documento, "padeceram de problemas graves, tais como altos custos de capital e funcionamento, poucos docentes qualificados, baixa matrícula e escassa prioridade governamental. Além disso, os planos de estudos estavam mal elaborados e existiam poucos vínculos, se havia algum, com os mercados de trabalho locais" (p.81)... "Há provas também de que, embora a suposição fosse de que a educação técnica ou a capacitação constituíam a fase educativa terminal, muitos graduados seguiam alguma forma de educação pós secundária." (p.82) Críticas e argumentos contrários não demoveram o Banco dessa posição, mesmo quando originadas dentro do próprio organismo, a exemplo da pesquisa "Educação secundária vocacional, escolha ocupacional e rendimento no Brasil" (Arriagada e Ziderman, 1992). Esse trabalho pouco divulgado, identificado pelo Banco como parte de uma "nova onda" de estudos sobre a eficácia da escola vocacional, conclui que "estudantes que completam a escola vocacional e trabalham em um campo correlato rendem mais do que aqueles de mesma formação que trabalham em campos não correlatos e aqueles graduados em escolas acadêmicas." Esse texto não influenciou na definição das "Prioridades e estratégias para a educação" (1995, p.27-9) cujo discurso, aplaudido por consultores nacionais, sustenta e impregna a Lei 9394/96 e os demais dispositivos legais brasileiros e tem sua expressão mais acabada no PROEP.

⁷⁸ A crise do sistema S é discutida por Castro no documento publicado pelo BID e já citado anteriormente: "Treinadores obstinados x economistas neo-liberais - o treinamento sobreviverá à batalha?". Também é importante o estudo do SENAI-SP, fundamentado em ampla pesquisa, "Reformulação do Modelo de Formação profissional", de 1997. Em suas conclusões, o referido documento registra que a "correção da rota" da instituição deve contemplar nove pontos: "o dimensionamento preciso e a integração dos conteúdos básicos, técnicos e atitudinais; a qualidade dos conteúdos; recursos didáticos atualizados, que estimulem a prática da busca de informações; a necessidade de formação e atualização permanente dos docentes; a atualização dos equipamentos; o estreitamento das relações com a empresa e com a Universidade; a intensificação de parcerias de boa qualidade; o aumento na velocidade da resposta; a flexibilização da base física." (SENAI-SP, 1997, p.90)

⁷⁹ Conforme Cunha (1997, p.1), "o experimentalismo pedagógico resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas)".

⁸⁰ O ministro Paulo Renato de Souza, reafirmando a posição das agências financeiras e dos consultores nacionais, declarou que o ensino técnico pré-existente é de luxo: mais de 5000 dólares/ano são gastos por aluno e 50% da clientela dirige-se para o ensino superior. Com a separação do ensino acadêmico do ensino técnico, espera aumentar as vagas no ensino médio e diminuir os custos. (*Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9 abr.1997) A mesma argumentação consta do PROEP.

⁸¹ A Del. CEE 14/97 prevê a manutenção de cursos de ensino médio nas escolas técnicas (item 4.1) deixando claro que serão dois tipos de curso, de organização curricular "própria e independente". A frequência concomitante é permitida, mas deve garantir, obrigatoriamente, duas matrículas e duas conclusões distintas. A Res. S.E. 12/98 proíbe expressamente a instalação de cursos integrados. A manutenção de cursos de ensino médio nas 108 escolas técnicas da Fundação Paula Souza tem uma razão prática: seu não funcionamento geraria problemas graves para uma rede estadual superlotada que sorteia vagas. Todavia, durante palestra realizada no Encontro das Escolas Técnicas da UNESP em 31/07/98, representantes do CEE assinalaram que os recursos do PROEP contemplariam escolas mais afinadas às exigências do financiador, isto é, dedicadas à educação profissional.

⁸² Esse tema foi desenvolvido na 2ª. parte de BUENO, M.S.S. *A política educacional paulista para o ensino de 2º grau (1968:1988)* - expansão, contenção ou descompromisso? Marília, 1993. 478p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

⁸³ Os instrumentos legais que permitiram a experiência foram, principalmente, o Decreto 11 625/78 e a Res. S.E. 99/79. A dissertação citada em nota anterior discorre sobre o assunto, apresenta depoimentos e alguns dados sobre a habilitação elétrica para o magistério.

⁸⁴ Almonacid (1996, p.11), em pesquisa divulgada na ANPED sobre o tema "Empresários e Educação: o caso chileno", apresenta dados que demonstram que o empresariado assume, no máximo, e por tempo limitado, a formação diretamente associada a interesses específicos, mesmo com incentivos tributários. Essas parcerias não asseguram também, por si mesmas, mais recursos, cursos melhores, metodologias adequadas ou maior vinculação com as empresas.

⁸⁵ De acordo com Thurow (1997, p.358), a relutância do empresariado em assumir a formação tem a ver com a valorização efetiva que fazem do capital humano: "1. O capital humano não pode ser possuído. Os capitalistas não investem naquilo que não podem possuir. 2. Os investimentos em capital humano em geral requerem um horizonte de tempo muito mais longo do que aquele permitido pelo capitalismo. 3. Os investimentos de conhecimento que precisam ser feitos para a geração de indústrias de poder cerebral feito pelo homem precisam ser feitos em um contexto social completamente estranho à concepção individualista do capitalismo".

⁸⁶ O "voluntarismo ideológico", de acordo com Cunha (1997, p.1) "é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração..."

⁸⁷ Sobre essa temática, ler o artigo de AZEVEDO, J.M.L. "As relações sociais no Brasil, a política e os desafios para uma educação de qualidade" In *RBP AE*, v.13, n. 1, jan-jun. 1997, p.107-118.

⁸⁸ São exemplares as manifestações de Secretarias da Educação em relação a políticas e programas do governo federal (*Cadernos de Pesquisa* n.103, p.12; *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 5 set.1998, p.A-9.) e as críticas ao autoritarismo da administração educacional paulista (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 1



nov. 1998, p.A-14 e Notícias do Projeto Aprendiz - *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 nov.1998). Como contraponto, também é exemplar a defesa feita pela Conselheira Guiomar Namó de Mello: "As críticas de falta de diálogo não procedem porque o fórum mais legítimo, o Congresso nacional, discutiu essas mudanças por mais de dez anos." A conselheira refere-se à tramitação da nova L.D.B., realizada sob o mesmo corolário...

⁸⁹ Essa conduta parece inspirar-se em estudos como o de Carlos Matus - do agrado das agências internacionais - *Estratégias políticas*: Chimpanzé, Maquiavel e Gandhi São Paulo: FUNDAP, 1996.

⁹⁰ É importante registrar que nenhuma alteração substantiva efetivou-se nas sucessivas versões de documentos básicos sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio, a educação profissional e o ENEM, bem como nas metas da proposta do MEC ao PNE, relativas a essas temáticas. Por outro lado, a palavra consenso é repetida inúmeras vezes em todos os textos. As principais sugestões da ANPED não foram incorporadas e, das observações de Saviani sobre questões de fundo relativas às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, foi considerada apenas a necessidade da "busca da verdade" associada, entretanto, à capacidade de aprender.

⁹¹ Chama a atenção a insistência em assinalar a legitimidade do CNE como "organismo de representação específica, apto a interagir com os representados." (DCNEM, fls 7.) Sua autoridade em interpretar e estabelecer consensos é justificada pela superioridade do saber que concentra (somatório de mais de trezentos anos de experiência), conforme a Revista "O novo ensino médio": a palavra dos especialistas, disponibilizada na *home page* do MEC. Sem entrar no mérito de seus componentes, muitos deles figuras expressivas da educação nacional, não é possível esquecer que o referido colegiado pertence à administração direta do MEC. Nesses termos, representa o governo atualmente constituído.

⁹² Registre-se, como ilustração, a presença do Banco Mundial do Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio (São Paulo/SE-CONSED, 29 e 30/11/96) e a do BID no Seminário Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento (São Paulo/FUNDAP, 4 e 5/6/98).

⁹³ É exemplar o caso do Estado de São Paulo, onde a S.E. desenvolve um programa de reformas radicais sem nenhum diálogo com as entidades de classe do magistério.

⁹⁴ Os interlocutores da audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, realizada em São Paulo no dia 18/05/98, receberam o documento com apenas 48 horas de antecedência.

⁹⁵ O processo de discussão da proposta ao PNE, embora esteja em andamento, é exemplar. O importante, nesse caso, é que o próprio texto do projeto, bem como outras informações oficiais do MEC, documentam sua natureza pouco democrática. A proposta inicial, contendo procedimentos básicos e diagnóstico preliminar, de meados de 1997, teve interlocutores privilegiados: CNE/CONSED/UNDIME em algumas reuniões gerais e auxiliares. O documento resultante, intitulado "Roteiro e Metas para orientar o Debate sobre o PNE" foi distribuído no final de agosto para interlocutores convidados. O descarte de um amplo processo de consultas e debates foi imediato, dada a exiguidade do tempo e considerando que uma grande discussão nacional já havia sido feita por ocasião do Plano decenal.(?) O roteiro é bastante diretivo, em especial no caso de estados e municípios. O texto assinalava que a elaboração do PNE depende de iniciativas estaduais e pressupõe integração estado-município: "não pode restringir-se à políticas federais, mas depende, basicamente, do reconhecimento das necessidades e capacidades de cada unidade federada, cuja heterogeneidade e autonomia precisam ser levadas em consideração." (p.4) Ficou claro, assim, que essas contribuições deveriam anteceder o PNE. Até que ponto isso realmente ocorreu? A ANPED, convidada a participar, articulou uma consulta ampla aos seus associados, por meio dos GTs, elaborou uma compatibilização final e submeteu-a à apreciação geral para fechamento da proposta no dia 11/11/97. Todavia, o MEC programou - e divulgou em cima da hora - o cronograma de encerramento dos debates. O tema "educação tecnológica e formação profissional" teve o fechamento das propostas no dia 11/11, em

Brasília, e o tema "ensino médio" no dia 14/11 em Belo Horizonte. A proposta final foi encaminhada à Presidência da República no dia 16/12/97, mas deu entrada no Congresso Nacional somente em 12/02/98. Desde essa data ali dormita, aguardando a programação de audiências públicas, provavelmente a partir de final de novembro/98. Qual a razão de tanta pressa no debate? É importante destacar, do texto da proposta final, que a mesma é oficialmente "resultado de um processo aberto e democrático que se desenvolveu ao longo de 1997" e que "com o objetivo de garantir a participação dos setores tradicionalmente refratários ao diálogo, o MEC foi bastante flexível, dilatando prazos para a apresentação de propostas e sugestões e realizando reuniões gerais para as quais todos foram convidados." (Apresentação da proposta do Executivo ao Congresso Nacional.)

⁹⁶ Foram distribuídos 100 convites para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, entre trinta e cinco e quarenta instituições confirmaram presença e sete inscreveram-se para manifestar-se. (Ulisses Panisset, 18/05/98). A representatividade das entidades foi questionada pelos presentes (Acácia Kuenzer/Anped) e também o público restrito da audiência, o que, na opinião de Sueli Furlan(USP), compromete a transparência do processo. Manifestaram-se representantes das seguintes instituições: S.E./SP, CNE, CEE-SP, CNTE, USP, SBPC, SENAR, USP, UNICAMP, ANPEd, CONSED, ABE, FENEM, GRUPO, Federação Nacional dos Sociólogos (participação inexplicavelmente protelada para o final) e Associação nacional das Escolas Técnicas. Eleni Mitoulis, da S.E. paulista, apresentou uma "consolidação das manifestações do 'pessoal' da rede, que endossa as diretrizes pedagógicas".

⁹⁷ Sobre essa temática ler MACHADO, L.M. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

⁹⁸ A discussão do ENEM pode ser considerada um exemplo desse processo. A avaliação de resultados, questão polêmica desde o "Provão" do ensino superior, foi tratada de forma muito cuidadosa ao centrar-se no ensino médio, já objeto de outras controvérsias. O Seminário Internacional "Avaliação do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior", promovido pelo MEC e realizado em Brasília-D.F. no período de 30/06 a 2/07 de 1997, reuniu especialistas estrangeiros e representantes dos CEEs, SEs, estrutura administrativa das universidades e responsáveis por exames vestibulares, além de raros participantes não financiados. O "documento para discussão" reunia, em três páginas e meia, rápidas considerações sobre o ensino médio brasileiro, as tendências internacionais, as disposições da nova L.D.B., e a proposta do ENEM, contendo objetivos, características do exame (periodicidade, operacionalização, inscrições, realização das provas, participantes, certificação e banco de dados), uso dos resultados e cronograma 1997/98. Os CEEs já haviam recebido anteriormente um impresso de duas páginas e meia intitulado "Acesso ao ensino superior e a nova L.D.B.", tratando do processo seletivo, de novas formas de articulação ensino médio e superior e avaliação externa. Não se tratava, realmente, de um tema novo, mas o debate prévio foi restrito às "instituições envolvidas". A maior parte do tempo do Seminário foi ocupada pela apresentação de experiências estrangeiras, sendo que os EUA foram representados pelo presidente da ACT/INC, que aproveitou o ensejo para "vender o seu peixe". O INEP publicou os trabalhos apresentados no no.9 da Série Documental, em 1998, com uma tiragem de 1000 exemplares. A apresentação contém parte do "documento para discussão", que sequer é mencionado. A fala de Oliveira e Gomes, da sessão de abertura, foi reformulada para dar organicidade à publicação.

⁹⁹ *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 1º nov. 1998, p. A-14, "Sindicato quer canal de comunicação"; *Jornal da APASE*, nov.1998, p.2, "Novo mandato, esperança de novo tempo"; *DIRETOR/Udemo*, jul.1998, p.2, "Breve crônica sobre uma metamorfose ideológica temporária"; p.5, "Autonomia e gestão da escola"; p.8, "GRRR!!! - A coluna do Ira Ildo Bravo da Silva".

¹⁰⁰ MATO GROSSO. Secretaria da educação. *Novas perspectivas para o ensino médio*, Cuiabá, jul.1997.

5 ROMANCEANDO O ENSINO MÉDIO: DO DESCOMPROMISSO À MISTIFICAÇÃO

5.1 Ficção e realidade

Romancear, de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (vulgo "Aurélio"), quer dizer contar em forma de romance, isto é, entretecer uma estória pitoresca, quimérica, fabulosa, utópica, que pode assumir o lado mórbido, fantástico e até sobrenatural do mistério, o entusiasmo, a exaltação e o ardor do épico, o fatalismo e a amargura da tragédia. Pode significar, outrossim, a urdidura de um "enredo de coisas falsas ou inacreditáveis" ou traduzir o individualismo, o subjetivismo e o predomínio da sensibilidade e da emoção sobre a razão, característicos da escola literária romântica.

As aventuras e desventuras do ensino médio brasileiro compõem um itinerário bastante acidentado e, nas diversas perspectivas dos formuladores de suas políticas específicas, seus divulgadores, estudiosos, executores e destinatários, podem assumir uma ou mais dessas faces do romance, enquanto a realidade rebelde, mascarada por tantas superposições, preserva velhos problemas, contradições, indefinições e preconceitos.

O estudo desse perfil multifacetado exige uma abordagem que considere a trajetória das políticas para esse nível de ensino, o contexto em que são gestadas, seus fundamentos e implicações, características e motivações, bem como possíveis resultados e desdobramentos. Essa empreitada propicia uma espécie de mergulho no reino da fantasia e, ao mesmo tempo, desvela o grande desencontro entre aspirações educacionais e escolhas políticas, o proposto e o executado, as intenções expressas e seus resultados.¹

O contexto, os pressupostos e o processo de formulação das políticas para o ensino médio brasileiro, no limiar do terceiro milênio, constituem o objeto da análise já desenvolvida no trabalho até o momento. O presente capítulo pretende ampliar a discussão dando-lhe uma dimensão temporal e, ao discutir as ações desencadeadas dentro de cada proposta de



política e as formas de divulgação e convencimento associadas à sua implementação, evidenciar os aludidos descompassos e mostrar como o "salto para o futuro" no ensino médio pode traduzir um salto na escuridão.

5.2 Um itinerário tortuoso

Em termos de formulação teórica e legal, as vicissitudes do ensino médio brasileiro em sua peregrinação em busca do "melhor mundo possível" parecem assemelhadas à aventura dialética do Professor Caritat (Lukes, 1997) por estranhas paragens, nas quais os governos e seus adeptos estão sempre concentrados na sustentação de um ponto de vista e, em função dele, encaminham todas as políticas e ações.

Em nome do melhor dos mundos, a perspectiva unilateral de cada um desses governos pode ser a defesa da ordem e da segurança a qualquer custo, ou a distribuição "equitativa" de bens estatisticamente calculados, ou a identidade cultural como único direito significativo ou, ainda, a redução de custos sociais pela adesão total às leis do mercado.

Se, na ficção literária, a mentalidade iluminista do herói faz com que ele empreenda uma batalha incessante da razão contra as trevas e, ao questionar racionalmente as experiências vividas a cada momento, duvide da possibilidade real do "admirável mundo novo" vislumbrando o perigo de um futuro de desesperança, na ficção política brasileira o racionalismo tecnocrático empreende a busca reiterada de uma nova ordem educacional orientada pela idéia de progresso e adota como estratégia o despotismo iluminado.

Todavia, na ficção literária, o herói não se dá por vencido e declara:

"Uma coisa eu aprendi: sempre que as pessoas afirmam que minha missão acabou, sei que devo continuar minha jornada. Outra coisa que tenho reparado é que quase todos que conheci até agora parecem ter parado de aprender. Dão-me a impressão de serem prisioneiros de sua linguagem e de seus mundos, de estarem fechados para os mundos e as linguagens alheias. Sem querer, ensinaram-me a pensar novamente, a reconhecer os inimigos de uma sociedade aberta." (Lukes, 1997, p.268)

Conforme comenta Roanet, na contracapa da "comédia de idéias" de Lukes,

"O novo Candide talvez não encontre nunca o melhor dos mundos possíveis, mas aprendeu que nenhuma sociedade poderá merecer essa qualificação se desrespeitar a autonomia humana, impondo a todos um único modo de vida, porque estará, com isso, violando os princípios mais fundamentais da ética iluminista, formulados por Kant para seu tempo e o nosso - tratar todos os seres humanos como adultos, em vez de infantilizá-los, e permitir que eles pensem por si mesmos, sem tutelas alheias."

O itinerário do ensino médio brasileiro parece um pouco mais complicado. Em primeiro lugar, embute um contínuo recomeçar que não concretiza reconstruções, uma polarização constante apenas superada por paradoxos formais e a insistência em dominar a realidade esquiva pela força da lei e dos planos de papel. Além de parecerem "ter parado de aprender", os formuladores das políticas educativas fecham-se a outras perspectivas, em nome da autoridade soberana do consenso decretado.

Os acalorados debates e constantes manifestos pela maior democratização do sistema escolar, pela definição do ensino médio e a superação de dualidades, empalidecem nas leis, diretrizes e procedimentos e praticamente se esvaem no ar antes de interferir de forma concreta no cotidiano. O que sobra é um conjunto de belas palavras com o qual a comunidade escolar mantém uma relação de desconfiança e estranhamento e que, salvo exceções identificadas como "experiências de sucesso" - vitrines do acerto das políticas -, costuma descambar para o boicote, o descaso ou o mero cumprimento formal.

Na verdade, quando os documentos oficiais "para valer" são formulados e a ação política é corporificada, percebe-se que o pensamento de festejados educadores, os achados de eminentes pesquisadores, as sugestões do magistério e as reivindicações dos destinatários são pouco incorporados. Acumulam-se lembranças, prêmios e homenagens, mas além do nome da escola e do quadro na parede, pouco espaço sobra para os protagonistas necessários da educação construírem sua prática.

Muitas implicações se entrecruzam e ampliam os meandros e recônditos dessa caminhada. Tal complexidade oferece vários prismas para análise. Numa face, o espelhismo cultural



imbricado em velhas e novas formas de colonialismo parece fortalecido num cenário pincelado de largos entendimentos, tendências abrangentes e transformações pretensamente globais. Perspectivas difusas e confusas sobre o sentido da comparação entre reformas educativas tendem a encaminhar tentativas de réplica ou transplante de experiências estrangeiras que comprometem as possibilidades um trabalho realmente cooperativo com outros países.²

Salta aos olhos, por exemplo, que qualquer reforma brasileira para o ensino médio deveria ter como foco central imediato o ensino noturno, que constitui a regra no sistema em funcionamento³. Um olhar superficial nos textos que esboçam o PNE revela um certo distanciamento e secundarização da temática.⁴ A escassez de modelos estrangeiros seria uma das razões para que a regra seja tratada como exceção? Ou prevalece a histórica ausência de compromisso com os "sobreviventes" do sistema seletivo?

O panorama existente mostra que o realismo educacional brasileiro tende a privilegiar a questão dos recursos (inexistentes) e compromissos (dos outros). No mais, impera a realidade virtual, construída pelas práticas discursivas oficiais e oficiosas, e é sobre ela que se edificam castelos de papel fundados em belas idéias...

Um recuo no tempo permite vislumbrar que políticas contraditórias, destinadas a orientar a organização e funcionamento do ensino médio, via de regra não concretizam seus objetivos. Tais políticas concorrem, quase sempre, para um quadro que preserva indefinidamente questões sobejamente conhecidas e sempre retomadas, tais como a dualidade, a seletividade, o elitismo, a indefinição, a crise de qualidade e o descompasso com as exigências da contemporaneidade.

Com vistas a alimentar o debate que antecedeu a aprovação da Lei 9394/96 - a "Nova LDB"-, Cury (1996, p.2) propôs ao CONSED, por ocasião do Seminário Internacional Políticas Públicas para o Ensino Médio, uma reflexão sobre os "impactos decorrentes da



reestruturação do capitalismo mundial sobre uma tradição histórica que se estabeleceu no âmbito das funções clássicas atribuídas ao ensino médio no Brasil."

Enfatizando a abordagem histórica, o referido educador - e membro do CNE - assinala que a articulação dialética entre as funções clássicas do ensino médio brasileiro - propedêutica, formativa e profissionalizante - é marcada pela configuração das relações sociais e expõe suas contradições. Nesse sentido, pode compor um *locus* de discriminação e de reprodução cultural dos valores dominantes que preserva a predominância da função propedêutica, por mais questionável (e questionada) que ela seja.

Numa sociedade onde a herança colonialista e escravocrata é muito forte, a idéia de privilégio associada ao ensino médio é uma marca de nascença difícil de ser apagada. Isso não quer dizer, contudo, que tal característica não incomode e não sofra críticas recorrentes da parte dos educadores brasileiros e, até mesmo, sustente algumas iniciativas governamentais - via de regra de caráter legal - no sentido de superá-la.

No início dos anos trinta, o "Manifesto dos Pioneiros" criva o elitismo desse nível de ensino, "ponto nevrálgico da democratização". À mesma época, a Reforma Francisco Campos tenciona dar-lhe um caráter mais formativo e Anísio Teixeira chega a implantar uma escola secundária com finalidade social no Distrito Federal (Amado, 1963). De concreto, o que se consegue, é a ampliação da escolarização para alguns, uma vez que a preparação para o ensino superior persiste como concepção dominante.

O dualismo também é condenado, desde esse período, e o princípio da equivalência de estudos, ensaiado nos anos 50 e concretizado pela LDB/61, traduz tentativas de aproximação entre o ensino profissional (historicamente de segunda classe) e acadêmico. Em termos legais, o que se estabelece é a aproximação entre a função propedêutica e a formativa, tratada de forma preponderante no discurso da citada lei. Todavia, a "formação integral do adolescente" constitui um objetivo retórico num curso que permanece propedêutico, enquanto o sistema de ensino profissional persiste como estrutura paralela.

Função propedêutica e elitismo (mascarado pela seletividade meritocrática), logicamente imbricados e profundamente arraigados no contexto escolar, são traços persistentes que nem mesmo as políticas de expansão desencadeadas por lideranças populistas têm o poder de superar. Na verdade, a abertura de vagas no ensino médio resulta, num primeiro momento, da manipulação da expansão como plataforma política populista no espaço urbano em resposta à representações e reivindicações de segmentos populares emergentes.

Nesses termos, a expansão desenvolve-se, paradoxalmente, no velho modelo, aprofundando seus traços negativos. Esse perfil, embora abalado, continua sendo supervalorizado pelas comunidades escolares. O corpo docente não questiona sua própria prática quando o elitismo da escola pública é evidenciado pela política de expansão; tem em alta conta o modelo seletivo-propedêutico e orgulha-se de sua *performance* dentro dele. A ação de Azanha em São Paulo, na chefia do Departamento de Educação no final dos anos 60, por exemplo, ao colocar em xeque a "cultura da reprovação", é traumatizante para alguns e constitui uma ruptura para outros. Porém, não consegue produzir mudanças de mentalidade. (Bueno, 1993, p.56)

Assim, as velhas questões permanecem como *leit motiv* do debate educacional que antecede a reforma de 1971, com uma contraposição fundamental entre a dualidade e a escola única de inspiração norte-americana. Enquanto isso, os modelos de referência do ensino médio acadêmico e técnico, expressados no cotidiano escolar, continuam a ter, como norte, a função propedêutica e preservam a estrutura dual, seletiva e elitista.

A lei de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, contudo, que pretendia reconstruir o sistema escolar por parâmetros norte-americanos, sob os auspícios da USAID, traduz uma distorção nas idéias vigentes em torno da unificação do ensino médio. Nos termos dessa reforma, uma perspectiva economicista da relação educação/trabalho, calcada na teoria do capital humano, tenta associar a função formativa à profissionalizante e menosprezar a função propedêutica...

A articulação visionária entre educação profissional e desenvolvimento econômico desconsidera a realidade existente. "A lei 5692/71 postulava do mercado uma transparência que ele não possui e exigia da escola competências que não estavam (e que talvez não sejam de) a seu alcance." (Cury, 1996, p.17) Edificam-se, nesse quadro, castelos no ar, sem bases reais quer de ordem econômica, quer de ordem educacional. Como resultado, a profissionalização compulsória fracassa, a preparação para o trabalho é falseada e abre-se espaço para o "eterno retorno" da função propedêutica.

Nos anos noventa, conforme Cury (1996), o ensino médio encontra-se "sob novas realidades", que abarcam as transformações planetárias de ordem econômica, social, política e cultural e, internamente, as vicissitudes do processo de democratização da sociedade brasileira e das reorientações da política educacional em andamento.

Nesses termos, a reflexão sobre as perspectivas desse nível de ensino deve ter por referência essas novas realidades em construção e a formas como elas "impactam a herança passada", impregnada na escola existente. "E, ao lado das exigências de superação do arcaico, há que se enfrentar e dar respostas às novas situações." (p.21)

No horizonte educacional, a relação dialética entre as funções clássicas do ensino médio - redesenhadas pelas diretrizes legais - deverá desenvolver-se em meio às implicações "da dialética maior da evolução da sociedade brasileira" e, nesse quadro, enfrentar muitos desafios para superar seu interminável "vir-a-ser".

Uma questão a ser melhor resolvida é a incorporação de percepções pragmáticas sobre a convivência das referidas funções na realidade educacional, veiculadas e defendidas tanto por agências financeiras multilaterais como por *experts* brasileiros de trânsito internacional, como Moura Castro. Na avaliação desse consultor (1997), as funções propedêutica e profissionalizante não têm "convivência cômoda". Em sua visão, o *ethos* do ensino acadêmico mata a profissionalização no cotidiano escolar, como resultado do embate que empreendem pelo espaço, pelo tempo e pela definição do *ethos* da escola.



Esse raciocínio desemboca, de certo modo, no fortalecimento da escola de classe, sob o argumento de que aptidões e planos de vida diferenciados devem ser tratados em separado e cursos profissionais de vários níveis devem ser oferecidos a quem fica pelo caminho ou sequer iniciou a caminhada. Uma idéia que "pegou", tanto nos textos legais como nas propostas para o ensino médio e a educação profissional do MEC e do CNE.

Tais proposições - muitas vezes eivadas de boas intenções - são inspiradas em modelos europeus e norte-americanos e referenciadas no pensamento de organismos voltados para o social, como a UNESCO. Esse ideário, por sua vez, está impregnado, com algumas variações, pelo receituário das agências financeiras.⁵ Tais convergências são reveladas pelo cotejo de textos básicos veiculados internacionalmente.⁶

O ânimo intervencionista dos bancos multilaterais - em especial o BIRD e o BID - torna-se mais intenso nos anos 90 e amplia-se a escalada de condicionalidades. Se há momentos em que isso causa certo desconforto, em outros "somos todos do BIRD..." As linhas de ação preferenciais dessas instituições, voltadas para a privatização e o controle dos gastos públicos, atinge diretamente as políticas para o ensino médio e a educação profissional.

Esse fenômeno não é novo: balanços do IPEA, datados do início dos anos 90, fazem uma radiografia das relações do Brasil com o Banco Mundial e o BID e deixam claro que as concepções fundamentais e as grandes linhas de política desenhadas por essas agências, bem como seus deslocamentos de interesses - em especial os do BIRD - constituem referência para decisões internas há quase trinta anos.

Tal influência amplia-se progressivamente - bem antes da ênfase em projetos setoriais para a área social, característica das políticas mais recentes - com o alargamento das margens de interferência garantido por condicionalidades às vezes exóticas e de conteúdo notadamente político, constantes de acordos de financiamento. (Araújo, 1991, p.51)⁷



A intervenção é justificada e naturalizada no correr do tempo pelo argumento do “perigo vermelho” (durante a guerra fria), pela persistência de modelos tradicionais de natureza protecionista e intervencionista e pelo elogio exagerado de experiências de cunho liberal, dimensionadas como única trajetória sadia para o crescimento nacional dos menos desenvolvidos. (Araújo, 1991, p.37) Evidências desse fenômeno estão na coerência das variações internas relativas às bases de decisão política entre o Banco e os órgãos governamentais brasileiros.

Assim, a grande aproximação entre as diretrizes do Banco Mundial e os Planos Nacionais de Desenvolvimento não é mera coincidência e isso é demonstrado nas publicações do IPEA referenciadas no trabalho. No mais das vezes, variações internas nas políticas governamentais correspondem às variações da política do BIRD, mesmo em áreas não atendidas ou pouco atendidas nos projetos de financiamento.

No início dos anos setenta, a visão dessa agência - fundamentada na teoria do capital humano - de que desequilíbrios no mercado estariam associados às imperfeições na oferta de mão de obra e poderiam ser corrigidos pela ampliação e melhoria dos atributos e qualificações individuais, tem grande repercussão interna. A perspectiva da educação como mola do desenvolvimento econômico, em especial para o provimento de técnicos para o setor produtivo, que marca a ideologia do Banco na época, casa-se, em âmbito nacional, com o projeto "Brasil grande potência", da ditadura militar.⁸

Nesse contexto, o apoio do Banco Mundial à política educacional brasileira - no quadro da consolidação da tendência de diversificação da alocação setorial dos recursos dos empréstimos - , concentra-se, coerentemente, "nos projetos de formação profissional, nos campos de treinamento agrícola e industrial, bem como nos projetos destinados à implementação da Reforma Educacional de 1971, a qual instituiu a compulsoriedade do ensino técnico". (Gonzalez, 1990, p.38)



Na segunda metade da década, sob a influência do BIRD, a política nacional desloca-se do ensino técnico para o ensino básico e da ênfase na profissionalização restrita, esvaziada desde a metade da década anterior com as alterações da 5692/71, para o dimensionamento da educação como estratégia de eliminação da pobreza. São enfatizados projetos de melhoria da qualidade do ensino de nível fundamental e adequação da rede física (construção de escolas).⁹

Esse deslocamento verifica-se desde os planos de desenvolvimento, refletindo a sintonia entre o governo militar brasileiro e as diretrizes da grande agência financeira, possivelmente no intuito de eliminar conflitos registrados em décadas anteriores e manter condições favoráveis ao incremento da cooperação financeira internacional. O denominado ensino de 2º grau - profissionalizante ou não - deixa de ser objeto de preocupação específica, registrando-se apenas projetos pontuais e desencontrados na área técnica, no correr dos anos oitenta.(NEPP/UNICAMP, 1988)

A expectativa em relação à ação do BID, durante as mesmas décadas, é sempre mais otimista. Dada sua dimensão regional, espera-se maior sensibilidade às exigências locais dos países associados e inspiração e orientação em lugar de imposição de reformas e políticas. (Tussie, 1997, p.19) Todavia, a relativa liberdade política original da instituição enfraquece-se ante a pressão cada vez mais intensa dos EUA, seu sócio mais importante.

Tussie (1997, p.52), em estudo fundamentado em vasta documentação, assinala que

"A participação dos Estados Unidos no Banco é mais alta do que a de qualquer outro banco multilateral de desenvolvimento. Também informalmente os Estados Unidos têm uma forte influência devido não só ao local da sede mas também pelo fato de que o vice-presidente executivo, que é o principal administrador do Banco, sempre tem sido de nacionalidade norte-americana. Como também têm sido tradicionalmente o gerente financeiro e o conselho geral. Na atualidade, por volta de um quarto dos níveis gerenciais mais altos pertencem a essa nacionalidade".

Essa presença, contudo, é cuidadosamente mascarada. Um informe governamental ao Congresso dos EUA, em 1972, recomenda que "com o fim de evitar confrontações diretas



com os membros da América Latina, os funcionários estadunidenses deveriam trabalhar silenciosamente por trás da cena..."(Tussie, 1997, p.57)

Um outro dado importante fornecido por Tussie (1997) é que o BID beneficiou-se financeiramente da Aliança para o Progresso no início de suas atividades. Foi o administrador do fundo para a área social e estabeleceu relações cordiais com os governos intervencionistas do Norte. A referida pesquisadora informa que

"A maior parte dos escritórios de planejamento da região foram organizados por uma comissão tripartite composta pela OEA, o BID e a CEPAL durante os primeiros anos da década de 60, como parte do programa da Aliança para o Progresso. Quando a aliança foi deixada de lado, a magnitude dessa cooperação tripartite diluiu-se, embora projetos mais reduzidos de assistência técnica conjunta continuassem operando"(Tussie, 1997, p.41)

Essas informações revelam a participação do BID nos programas de capacitação da USAID para formuladores de política de países sem experiência para formular planos.(Araújo, 1991, p.24) Nessas oportunidades, consultores norte-americanos fomentavam o desenvolvimento institucional em áreas de planejamento e gestão, que incluíam o ensino médio brasileiro, em movimentos preparatórios à reforma de 71, num clima fantástico de confidencialidade.

O início dos anos setenta marca, também, a maior coerência entre as ações do BID e do BIRD (Tussie, 1997, p.134) - que evoluirá para a subordinação com a crise dos anos oitenta - e a realização dos primeiros acordos de financiamento para projetos específicos brasileiros. Até 1988, o Brasil é quase sempre o maior tomador de empréstimos do BID, embora a crise, que atinge o próprio Banco, marque a segunda metade da década com a retração no financiamento externo.¹⁰

Nesse quadro de referências, qualquer ilusão a respeito da latinidade do BID é fantasiosa e ingênua a pretensão de que a presença brasileira em seu *staff* garanta autonomia de decisão ou favorecimento diferenciado dos interesses nacionais. Em termos de acordos com agências multilaterais, "tudo se passa como se", isto é, convicções e interesses dos

investidores não são contrariados e a ação interna é monitorada por contrapartidas e condicionalidades.

O interesse crescente na área social demonstrado pelas agências financeiras multilaterais - em especial o BID e o BIRD - e a ampliação de sua área de influência na América Latina nos anos noventa, com vistas à restauração de serviços vitimizados pelo reajuste estrutural - como é o caso da educação¹¹ - é visto com cautela por muitos estudiosos. Caulfield (1997, p.293-4) assinala que há um certo descuido dos tomadores de empréstimos quando da assinatura dos acordos, e que o custo do insucesso costuma ser alto, em termos humanos e financeiros.¹²

No Brasil, Fonseca (1997, p.60) alerta para os problemas que podem ocorrer quando da realização de acordos com agências multilaterais. Conclui, em seus estudos¹³, que

"A análise dos resultados educacionais, institucionais e financeiros, decorrentes da cooperação técnica do BIRD à educação brasileira, mostra que a experiência desenvolvida durante duas décadas no âmbito do setor público, na forma de co-financiamento, foi um processo bastante complicado do ponto administrativo e ineficaz quanto aos resultados educacionais."

Haddad, no artigo O Banco Mundial, as políticas educacionais e as ONGs (*O Estado de S.Paulo*, p.A-2, 4 set.1998), externa sua preocupação com a crescente interferência das agências multilaterais nos assuntos nacionais através do estabelecimento de metas a serem cumpridas, o que, de certo modo, compromete as ações internas. Denuncia, outrossim, a influência de assessorias - cada vez mais numerosas - alinhadas ao *ethos* desses organismos, e que se orientam por pressupostos que promovem distorções nos valores educacionais brasileiros.

Mesmo *experts* da área econômica, como Mailson da Nóbrega (Opinião Econômica *Folha de S. Paulo*, 28 mar. 1997), vêm com certo ceticismo as relações financeiras com o Banco Mundial, mesmo quando ele anuncia mudanças em sua política de empréstimos. A economia nas taxas de juros não compensa a lentidão no processo decisório, as condicionalidades, as comissões de compromisso e outras exigências... Na prática, o

abrandamento do Banco com relação às taxas de compromisso, mesmo num período de baixa inflação, não teve ainda efeitos significativos.¹⁴

O BID, por sua vez - após um período de retração no início dos anos noventa -, tem sido a maior fonte de assistência técnica para a região e, na análise de Tussie (1997, p.157), "um componente chave de liderança intelectual". Projetos para o ensino médio e a educação profissional, bem como na área de informática, são apoiados de modo crescente pela agência regional na segunda metade da década. Isso ocorre dentro de "parâmetros consensuais" acordados entre seus *experts* e o MEC, coerentes à visão do Banco Mundial, externada em seus documentos de política.¹⁵

Em resumo, a complicada trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil, tem sido, em especial a partir dos anos setenta, uma espécie de "dança com lobos". A presença evidente ou velada de parceiros internacionais no encaminhamento das decisões e, porque não dizer, nos escorregões e fracassos - por força de projetos financiados - parece ser uma constante. Nesses termos, se as idiossincrasias locais concorrem para a persistência de traços peculiares na escola média, forças exógenas têm colaborado para que esses traços sejam bem marcados.

Não se trata aqui de, irracionalmente, rechaçar qualquer assistência técnica e financeira de países do Norte Econômico ou responsabilizá-los por todas as mazelas da educação nacional. Todavia, critérios realistas e transparência devem imperar na definição dos acordos para que os interesses e valores nacionais sejam preservados e a fala de autoridades dos órgãos multilaterais, que acena nessa direção, não sirva apenas para melhorar a imagem dos organismos que representam.¹⁶

No processo de formulação das políticas, a influência externa articula-se, também, a mecanismos de ordem interna que facilitam, de certo modo, sua incorporação. O padrão de tomada de decisão historicamente autoritário da área educacional, mesclado às estruturas tradicionais de poder e ao universo cultural e simbólico brasileiro compõem,

segundo Azevedo (1977, 107-9), o referencial normativo dos fazedores das políticas públicas.

Esse referencial desdobra-se numa gramática que, além de dificultar a constituição de canais de representação popular, favorece o enraizamento de práticas eleitoreiras, voluntaristas e experimentalistas da parte da administração educacional¹⁷. Tais procedimentos encontram no farto receituário internacional inspiração e incentivo. Nesses termos, "o melhor dos mundos" do ensino médio corre o risco de continuar "esquecido num desvão do ensino" ou assumir a sina de peça de ficção.

5.3 A posição do ensino médio na constelação das políticas educacionais

Na constelação das políticas educacionais brasileiras, o ensino médio é uma estrela fugidia. Estrela, porque ao ser objeto expresso de uma política, ou esteve associado a um *status* de privilégio num longo período de "coerência política", durante o qual destinava-se claramente "às individualidades condutoras", ou pretendeu "salvar a pátria" via "revolução educacional", com o evento da Lei 5692/71, ou traduzir o veículo do "salto para o futuro" em direção à "sociedade do conhecimento", nos planos para o segundo governo FHC.

Fugidia, porque o entusiasmo discursivo da administração educacional, via de regra, esbarra em dois grandes obstáculos: a falta de recursos e a resistência de executores e destinatários. Tais problemas, aparentemente, são os fantasmas da concretização de políticas bem-intencionadas e os maiores responsáveis pelo fato desse nível de ensino acabar "esquecido num desvão", sem políticas específicas, sem identidade...

Na verdade, nada impediu que o ensino médio vicejasse como *locus* "seleto" enquanto cumpria um papel assumido às claras, de funcionar como preparatório ao ensino superior. Sua definição como curso estruturado de caráter formativo todavia, embora se registrem

iniciativas notáveis, sempre ficou mais no plano das idéias e dos debates, mesmo em espaços privilegiados. (Azanha, 1993, p.31)

Se o ensino médio chegou a caracterizar uma questão educacional, foi como questão de classe, localizada e específica, e nenhuma política pública importante foi desencadeada para esse nível de ensino, nem mesmo por ocasião dos surtos expansionistas, de certo modo sustentados pelas diversas faces do populismo brasileiro. A reforma educacional de 1971, cuja retórica lhe dava uma posição de destaque, também não concretizou sua proposta política.

Em termos formais, a lei 5692/71 consubstanciava uma política educacional endereçada ao ensino médio, calcada no desenvolvimentismo e na teoria do capital humano. Todavia, a definição do ensino médio como espaço estratégico de contenção da demanda para a universidade não eliminou ou minimizou os mecanismos seletivos que excluíam as camadas populares.

De um lado, a profissionalização compulsória não se efetivou, em vista do seu descompasso com a realidade. Em resposta à pergunta "a quem interessava essa política no ensino de 2º grau", nos anos setenta, Cunha (1985, p.68-69) enumera:

"Aos empresários de ensino certamente não, pois elevava seus custos. Aos estudantes também não, pois, nas condições sociais da sociedade brasileira, era encarada como uma perda de tempo. Aos administradores educacionais também não, pois se viam diante da tarefa imensa e impossível de implantar um projeto inviável, mesmo de houvesse dinheiro sobrando, o que não era o caso. Aos técnicos em educação, menos ainda, pois eles recomendavam, já em 1969, nos encontros que antecederiam a V Conferência Nacional de Educação (cassada, aliás, pelo Ministério da Educação), a ênfase na educação geral no ensino de 2º grau, até mesmo para que se conseguisse propiciar adequada formação profissional, cada vez mais realizada nos próprios locais de trabalho. Aos virtuais empregadores de técnicos de nível médio, a profissionalização universal e compulsória também não interessava."

Havia, ainda, um agravante. A escassez de recursos financeiros foi pouco alterada pela pequena e burocratizada ajuda financeira da USAID (Souza, 1973) e a insignificante fatia do total de empréstimos do BIRD ao País que, entre 1972 e 1974, atingiu o pico de 2,7%.



(Araújo, 1991, p.51). Não se confirmaram, assim, as esperanças de um grande apoio internacional. O que se registrou foi uma crescente interferência em assuntos internos.

De outro lado, construíam-se barreiras às perspectivas de expansão do atendimento público em nível médio. A reforma de 1971 enquadrava-se nos parâmetros limitadores dos textos constitucionais de 1967 e 1969, que estabeleciam claras restrições à extensão da escolaridade em caráter público e gratuito e incentivavam a iniciativa privada.

A Constituição de 1967 fincava as bases de uma política contencionista: gratuidade nos limites da escola primária. Para os demais níveis, essa possibilidade estava limitada, no ensino público, "aos que demonstrassem efetivo aproveitamento e provassem falta ou insuficiência de recursos" e "sempre que possível" seria substituída por um sistema de bolsas e estudos. Estava garantido, também, o apoio técnico e financeiro à rede particular. Tais disposições ficaram melhor definidas na emenda constitucional de 1969.

À revelia dos parâmetros legais, a expansão do ensino médio realizou-se como um fenômeno nacional urbano que atravessou os anos setenta e oitenta (Mafrá e Cavalcanti, 1992) e intensificou-se nos anos noventa (MEC, 1998). Tal fenômeno traduziu a absorção de contingentes de segmentos mais pobres em vazios precários dos prédios da rede de ensino público fundamental, via de regra no período noturno.¹⁸ O norte dessa improvisação - justificada pela falta de recursos - continuou sendo o modelo da escola de elite.

A simples abertura de vagas - iniciativa populista de décadas anteriores - edificou, assim, uma escola média noturna na rede pública, sem que houvesse uma ação intencional específica, uma proposta pedagógica adequada. Ninguém apostou no futuro desse ensino. Criador e criatura foram execrados pela imprensa e sofreram rejeição da própria administração educacional e do magistério. (Bueno, 1993)

O perfil do atendimento dos adolescentes e jovens das camadas populares na escola média desenhou-se, nesse cenário, como parcialmente real (vagas foram abertas) e parcialmente



ilusório (condições precárias).¹⁹ Encarada como emergência transitória - expressão passageira da demagogia populista - a ocupação noturna dos prédios escolares teve como horizonte desejável a sua erradicação.

A morte anunciada dessa "malformação" povoou - e povoa - de forma recorrente o imaginário do magistério e da administração pública como é possível detectar em relatórios oficiais, nas entrevistas realizadas com representantes do corpo docente e nas denúncias dos destinatários.²⁰

Em essência, porém, a solução provisória usada com descaso pelo sistema para responder às demandas por mais escolarização, articula-se como espaço possível do trabalhador-estudante. A transitoriedade transforma-se em permanência quando a clientela se define. A escola média noturna - contraponto da escola diurna - expressa a dualidade de modo mais contundente do que muitas outras faces do ensino médio.

Em São Paulo, só ao final dos anos setenta a S.E. parece dar-se conta de que o noturno viera para ficar e de que uma política de democratização do ensino passava necessariamente pela consideração de sua problemática. A partir desse momento, surgem trabalhos da Academia e pesquisas da própria S.E.²¹ A seguir, uma série de projetos são formulados e timidamente implementados...²²

Em 1995, sob o lema "mudar para melhorar" a administração educacional paulista pretende "corrigir os rumos" do sistema escolar, "caótico, desorganizado e em franco processo de deterioração e retrocesso". Entre os indicadores de ineficiência do sistema são apontados o alto custo-aluno, o baixo desempenho e o desperdício de recursos. São ressaltados muitos desvios, tais como o crescimento irracional da rede, a gerência centralizada, a ausência de planejamento estratégico e de mecanismos de avaliação e controle, etc. (Covas, 1994)

Esse panorama, desenhado a partir do receituário exógeno exaustivamente discutido neste trabalho²³, desemboca na definição de uma diretriz principal, que é "promover uma revolução da produtividade dos recursos públicos", e duas diretrizes complementares: "reforma e racionalização da rede administrativa" e "mudanças no padrão de gestão"(Covas, 1994).

O ensino médio é afetado, de modo específico, pelo projeto de "reorganização das escolas da rede estadual". Sua principal medida é separar "uma escola para a criança, outra para o adolescente". Tal iniciativa constitui - segundo o discurso oficial - um passo importante na redistribuição de compromissos entre Estado e Municípios, e permitirá, ao Estado, "concentrar seus esforços na ampliação de vagas para o ensino médio e na melhoria da remuneração de seus professores."(Silva, 1997, p.2)

Entretanto, é necessário levar em conta que a prioridade do ensino fundamental significa, desde meados dos anos setenta, a concentração de recursos nesse nível e o abandono do ensino médio, em âmbito nacional. Tal situação confirma-se nos anos noventa, em que pese o "discurso promessa" para o ensino médio constante na Constituição de 1988, dada a leitura da Carta de Jomtien para a América Latina.

Coerente a essa tendência, a concentração de esforços prometida pela administração educacional paulista, no início da gestão, sofre uma moderação retórica ao final do período, quando é registrado um crescimento anual de 10% nas matrículas do ensino médio e a questão dos recursos continua indefinida .(Silva, 1998)

Apesar disso, com a reeleição, Covas (*O Estado de S. Paulo*, 1º nov. 1998, p. A-14) propõe-se a dar prioridade ao ensino médio, em consonância ao discurso federal. O Governador aposta em parcerias com o setor privado, em especial com empresários (estágios em áreas promissoras, em especial na área de serviços), para capacitar melhor quem sai do ensino médio para o mercado e retoma a idéia de articulação com o sistema

S, experiência fracassada na década de setenta. Aguarda, outrossim uma fatia dos recursos do Banco Mundial, já negociados com o MEC, para garantir as ações programadas.

Com relação ao ensino noturno, o farto material de divulgação dos empreendimentos educacionais da administração para conhecimento da rede, distribuído ao final de 1995, inclui, em "outras informações complementares", a preservação do "projeto de flexibilização curricular", com alguns cuidados, e da figura do coordenador (em escolas de três períodos e com pelo menos dez classes no turno da noite).

Contudo, parâmetros de "racionalização administrativa e financeira" desdobram-se em alguns encaminhamentos duvidosos: concentração do ensino médio no menor número de prédios possível (questionável, considerando-se o elevado - e crescente - percentual de atendimento noturno para trabalhadores-estudantes)²⁴, estímulo à ampliação de telessalas de cursos de ensino médio à distância, alunos mais velhos "eventualmente deslocados para unidades mais distantes" e abertura de classes diurnas para atender alunos "empurrados" para a noite pelas distorções da organização escolar anterior.

Providências genéricas, de ordem pedagógica, administrativa e legal, centradas em melhorias pautadas em rígidos critérios de racionalização de custos, constroem uma realidade paradoxal na qual as coisas acontecem de modo aperitivo, ligeiro e superficial - quando não distorcido - e não satisfazem o magistério e os estudantes. Nesse quadro, os resultados do período noturno - que persiste como regra no ensino médio, mas não é tratado como tal - continuam sendo menos satisfatórios, mesmo aos olhos benevolentes da administração. (Silva, 1998)

O destaque para o encaminhamento das reformas para o ensino médio, em São Paulo, justifica-se por algumas de suas características fundamentais. Em primeiro lugar, esse processo assume um caráter antecipatório em relação à própria L.D.B. e a outras ações do MEC no setor, como a informatização, a educação à distância e reajustes curriculares.



Em segundo lugar, a presença e a influência regional do Banco Mundial, por conta do Projeto IEB, é bastante significativa. Em terceiro lugar, a experiência - embora relutante - da administração educacional com as questões do ensino noturno, e a forma desfocada de abordagem dessa problemática, permitem estudos detalhados. Essa análise é fundamental, tendo em vista as metas delineadas para o P.N.E.

Em quarto lugar, a rede estadual paulista "atende entre 35 e 40% dos alunos desse nível de ensino no País."(Silva, 1997) Finalmente, a destinação de gordas fatias dos recursos financeiros estaduais para o ensino médio, num Estado que mantém três universidades públicas, vários institutos de ensino superior e uma rede de educação profissional, promete ter um futuro muito complicado.

A reflexão sobre esse panorama regional - resguardadas as grandes disparidades brasileiras - pode oferecer pistas valiosas para um melhor dimensionamento das políticas para o ensino médio no conjunto das políticas educacionais e a compreensão dos descompassos entre proposições ambiciosas e recursos financeiros duvidosos, bem como entre modelos de inspiração exógena e exigências de uma realidade cujos atores são pouco envolvidos no processo de tomada de decisões.

As políticas governamentais costumam ter, como referência, dimensões que se entrecruzam: práticas naturalizadas que compõem sua "gramática" particular, razões político-partidárias e eleitorais, representações sobre o papel do Estado, visões predominantes sobre as funções do ensino médio e a concepção de escolarização básica, marcos para diagnósticos das questões e definição de soluções e, principalmente, a necessidade de responder a pressões e exigências de ordem interna e externa.

O Programa de Governo do segundo mandato de F.H.C. apresenta, como prioridade educacional, o ensino médio e a educação profissional de boa qualidade. Trata-se de um documento de campanha e, como tal, deve ser avaliado. Porém, como a retórica do MEC



referenda suas proposições²⁵, e acordos financeiros têm sido realizados com o objetivo de desenvolver importantes projetos nessa área, sua consideração torna-se obrigatória.

Que motivações encaminham a designação do ensino médio como prioridade nacional? Tal compromisso ultrapassa, realmente, promessas de palanque? Se a resposta é positiva, o que teria contribuído para tanto? Os resultados alarmantes das avaliações e diagnósticos de órgãos do próprio governo? Relatórios e manifestações de instituições internacionais? Desvantagens comparativas constrangedoras teriam forçado atitudes oficiais nessa direção, por ocasião de eventos internacionais? Quais os nexos entre termos de compromisso já acordados e em negociação com agências multilaterais, em especial o BID, e essa decisão?

De um lado, dentre os diagnósticos e avaliações nacionais, sobressaem os realizados pelo INEP/MEC: Censo Escolar e SAEB. O mapeamento do ensino médio, desenhado a partir desses dados é, no mínimo, inquietante. Segundo o último Censo Escolar (relativo ao ano de 1997), a infra-estrutura das escolas ainda é muito precária, e há grandes disparidades regionais, enquanto o ensino se expande com um índice médio de 10% ao ano, com predomínio da presença feminina. A mesma fonte informa que mais da metade dos alunos do ensino médio apresenta defasagem idade-série. Revela, ainda, que a grande maioria que está atrasada estuda à noite. Este é um dos grandes desafios a serem superados nos próximos anos, segundo o MEC.²⁶

O SAEB revela, por sua vez, que os alunos terminam o ensino médio com um conhecimento equivalente ao ensino fundamental. Detecta, também, uma diferença digna de nota entre as faixas de renda das famílias dos alunos do diurno e do noturno. Dentre os concluintes (diurno e noturno), apenas 40% não exerceram alguma atividade remunerada durante o curso.²⁷

Essa situação, que mostra apenas alguns pontos críticos em rápidas pinceladas, é resultante, na opinião de Berger (SEMTEC), da ausência de uma política específica para o

ensino médio, num momento que exige reflexão sobre a situação da juventude. Em sua opinião, essa reflexão é uma preocupação mundial, pois está associada à elevação do patamar qualitativo de formação do trabalhador, exigida para o século XXI.

De outro lado, causam repercussão, e algum constrangimento, alguma avaliações externas e pronunciamentos de autoridades de agências internacionais divulgadas no segundo semestre de 1998, algumas em pleno período de campanha eleitoral. A comparação com outros países deixa o Brasil numa situação incômoda e enseja explicações e promessas de compromisso.²⁸

Nancy Birdsall, vice-presidente e porta-voz do BID, declara, em reunião para discussão dos projetos de ensino secundário com ministros de toda a região, que a porcentagem do PIB brasileiro destinada à educação é alta. "O problema é fazer com que esse dinheiro chegue aos pobres e seja realmente investido em boas escolas públicas"... "Não é admissível que, no Brasil, adolescentes de 15 anos tenham uma média de quatro anos de escolaridade, inferior à de Gana e à do Kenya."²⁹

Uma pesquisa da OCDE, revela que, "graças às altas taxas de reprovação no ensino fundamental, o Brasil tem a menor taxa de escolaridade do Mercosul na faixa etária entre 18 e 21 anos." No ensino médio, o País "é o campeão de salas superlotadas. Há 35,8 alunos para cada professor, maior média entre todos os 43 países pesquisados." Os indicadores apontam, ainda, "baixo investimento no ensino básico". Especificamente no ensino médio, o valor anual aplicado por aluno é um dos mais baixos. Esse nível de ensino apresenta, ainda, um dos piores índices de remuneração anual dos docentes.³⁰

A UNICEF faz um alerta sobre a falta de qualidade do ensino e aponta a necessidade de expandir a educação de nível médio e técnico. As autoridades educacionais brasileiras procuram defender-se, alegando que os dados são anteriores às medidas reformadoras e que, no ensino médio - que "é o maior problema" - as soluções são "difíceis e demoradas".³¹

Com esse pano de fundo, o documento "Avança Brasil" (Cardoso, 1998) reforça os argumentos relativos à articulação entre a relação educação, trabalho e cidadania e assinala que a grande justificativa para a prioridade da progressiva universalização do ensino médio é a necessidade de inserção na sociedade do conhecimento. Uma conjuntura que torna decisiva tal opção, "para que os jovens tenham ocupações e oportunidades de realização pessoal num mundo cada vez mais complexo, competitivo e incerto".

O programa enumera os passos iniciais dados na administração anterior: a reforma do ensino técnico, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e a implantação do ENEM. Declara que as referidas ações dependem de consolidação e que a atenção do governo volta-se, agora, para a expansão do ensino médio e a profissionalização. Reitera, ainda, os achados do Censo Escolar, e frisa que a predominância do ensino noturno exige um esforço sério de planejamento e reorganização.

Com referência à responsabilidade do poder central sobre as questões do ensino médio, deixa evidente que ela está limitada ao estabelecimento de diretrizes nacionais, programas estratégicos de estímulo e apoio - especialmente para a incorporação de novas tecnologias - e avaliação de resultados educacionais. Chama a si a articulação da ação dos Estados na busca de recursos internacionais. Deixa muito claro, porém, que cabe aos Estados a responsabilidade básica pelo financiamento e execução da política para o ensino médio.

Nesses termos - e dentro do disposto na proposta do Executivo ao PNE -, estabelece, dentre outras, as seguintes metas para o ensino médio: coordenar com os Estados as ações destinadas a garantir a expansão; promover a oferta de vagas por turnos, com prioridade para o aumento de vagas diurnas; buscar recursos externos para, juntamente com a contrapartida dos Estados, financiar a expansão e equipar as escolas com computadores, laboratórios e bibliotecas; estimular os Estados a ampliar em pelo menos 10% a destinação de recursos fiscais para esse nível de ensino; implementar o PROINFO, a educação à distância e a avaliação permanente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.



Para o governo federal, há várias vantagens na sinalização dessa políticas a superação dos paradoxos discursivos em relação aos preparativos para um salto tecnológico, a vinculação de prioridades a áreas de responsabilidade alheia e a justificativa adequada para ir ao encontro de acenos financeiros de agências como o BID e o Banco Mundial...

Apesar de pouco inovar em relação às práticas discursivas vigentes e às ações em andamento, o documento foi recebido com reservas.³² Alguns Estados manifestam surpresa, alegam desconhecer as metas propostas e questionam a redefinição de prioridades. Dúvidas sobre sua conformidade às aspirações populares são levantadas.

Educadores assinalam que não é o caso de privilegiar um determinado nível de ensino quando todos têm problemas. Não se pode, também, reduzir essa prioridade à aquisição de equipamentos sofisticados e materiais didáticos, quando faltam professores habilitados. Numa perspectiva teórica, a proposta é vista como retrógrada, imediatista e atrelada ao mercado, quando é impossível acompanhar e prever as transformações no mundo do trabalho e sustentar argumentos que estabelecem relações lineares entre educação e desenvolvimento.

Essa polêmica lança interrogações sobre a viabilidade, oportunidade e coerência dessa política para o ensino médio. As ações que desencadeia respondem às exigências apontadas nos diagnósticos e estudos sobre esse nível de ensino? Da forma como está desenhada, corresponde ao que Azanha (1993) compreende como questão nacional?

Finalmente, seu caráter de "prioridade relativa" - uma vez que a expansão, a modernização o desenvolvimento das propostas pedagógicas que delineia fica por conta dos Estados - não compromete a possibilidade do ensino médio alterar sua posição na constelação das políticas? Não se trata, apenas, de mais uma mistificação? Pela trajetória percorrida até o momento, é difícil afirmar que o ensino médio deixou de ser uma estrela fugidia...e errante.

5.4 Da prática do discurso ao discurso na prática: as ações em andamento

O estudo das ações decorrentes das políticas desenhadas para o ensino médio têm, como referência obrigatória, as peculiaridades do momento político brasileiro. O cenário atual permite observar e vivenciar experiências inéditas de continuidade administrativa de governos eleitos pelo voto. Esse "aprender-vivendo" enseja boas e más surpresas. Uma possível constatação desagradável - embora a descontinuidade administrativa seja apontada como um dos males que afetam a concretização de planos e políticas - é que, "eventualmente, o prejuízo maior pode estar na continuidade". (Azanha, 1993, p. 77)

De um lado, a continuidade pode significar a preservação e cristalização de posições, concepções e procedimentos, em nome da legitimidade governamental, sem que haja um balanço cuidadoso das ações realizadas, muitas delas maquiadas pelas artimanhas do processo eleitoral. Esse balanço pode também sofrer a interferência de compromissos adrede acordados, interna e externamente, e adquirir uma certa opacidade às "lições da experiência" e às exigências de refinamento e reconstrução.

De outro lado, a descontinuidade pode ser decorrência das vicissitudes da prática democrática, fruto das múltiplas influências e relações a que um processo decisório participativo está sujeito. "Nessas condições, a eliminação da descontinuidade pode ser não desejável porque eventualmente implicaria restrições políticas indesejáveis". (Azanha, 1993, p.77).

Em síntese, o duplo continuidade/descontinuidade constitui um falso dilema e articula-se em variadas combinações não excludentes, cujos desdobramentos podem ou não permitir a concretização de políticas educativas. Transformações educacionais construtivas dependem, muito mais, do esgarçar das teias da gramática da política.



Nesse quadro, a primeira ação a ser considerada é o encaminhamento do debate sobre o próprio PNE, iniciado no primeiro governo FHC. Nos termos da proposta do Executivo, em nome da existência de um prazo legal, a discussão sob a responsabilidade do MEC limitou-se a interlocutores privilegiados da área educacional. Tal procedimento, segundo o discurso oficial (MEC/INEP, 1997, p.5),

"não representou a exclusão de outros setores sociais, pois, ao deflagrar o processo de formulação do PNE, o MEC explicitou o seu entendimento de que caberia ao Congresso Nacional, na etapa que agora se inicia, o papel de ampliar o debate, de forma a abranger o conjunto da sociedade brasileira. Desta forma, o Legislativo se constituirá no legítimo estuário das propostas e manifestações das diferentes correntes de opinião".

É atribuída, assim, ao Legislativo, a responsabilidade de desencadear um processo que, `a primeira vista, teria como provocação a natureza conflitante dos dois projetos que constituem o expediente que dormita na Câmara Federal. A proposta do governo representa um esforço de composição, que tem por norte a legitimidade da democracia representativa, e contempla uma concepção de plano cuja racionalidade é tecno-financeira³³.

A proposta da "sociedade brasileira"- assim denominada porque traduz o esforço em sistematizar as contribuições dos "diferentes segmentos da sociedade civil organizada"- orienta-se pela idéia de democracia participativa e pretende ser "um referencial político de atuação, tendo como pressupostos Educação, Democracia e Qualidade Social". A racionalidade inerente a esse plano alternativo é, na visão de Saviani (1998, p.92), de natureza social. Isto significa que o horizonte do uso adequado dos recursos é a realização do valor social da educação.

Em resumo, uma proposta identificada por um realismo conservador contrapõe-se a outra que depende de transformações políticas e legais praticamente inviáveis num momento dominado pela continuidade governamental.³⁴ Nesses termos, que espaço existe para que sejam contempladas as diferentes correntes de opinião em confronto na sociedade brasileira?

Uma observação atenta do desenrolar dos acontecimentos expõe restrições e barreiras à participação, já articuladas pelos donos do espaço e do tempo, bem como mecanismos fortalecedores dos encaminhamentos propostos, facilitados pelo fato da proposta do Executivo guiar "uma ação já em curso cujos contornos estão construídos".(Cury, 1998, p.178)

A primeira notícia sobre a programação de audiências públicas no Congresso, para debate do PNE, só ocorreu ao final do primeiro semestre de 1998, com promessa de descentralização de algumas sessões para os Estados.³⁵ O processo eleitoral foi a justificativa apresentada para que a programação cumprisse apenas alguns eventos em Brasília, já ao final do ano, sem que nenhuma comunicação prévia fosse feita por canais de comunicação social do governo ou pela mídia em geral. Não ocorreu, também, nenhuma divulgação sobre o andamento e as conclusões das audiências realizadas.³⁶

Nesse meio de tempo, as ações programadas na proposta do Executivo continuam em andamento, envolvendo acordos multilaterais e o delineamento do Programa "Avança Brasil".(Cardoso, 1998) Pressupõem, outrossim, o estabelecimento de compromissos para os Estados no que concerne à definição de prioridades e linhas de financiamento. Esse procedimento parece refletir tentativas de homogeneização nacional - já denunciadas por Weber (1998, p.12) em situações anteriores - "que não apenas são contrárias à vivência democrática, mas negam ou omitem, sobretudo, a própria história dos sistemas educacionais brasileiros, regionais e locais."

O espaço de manobra para o pensamento divergente, que pode afluir de diferentes segmentos sociais fica, nesse contexto, cada vez mais limitado ao exercício verbal do direito de discordar. A concretização comprometedora de algumas metas governamentais implica, também, na redução - muitas vezes consentida - de outras instâncias governamentais a executoras e financiadoras de políticas federais, em descompasso com o discurso de ação flexível e autônoma presente no texto da LDB.

A proposta do Executivo ao PNE constitui, nesse panorama, a referência básica a partir da qual é possível traçar um perfil da concretização de ações no ensino médio, uma vez que ela sintetiza não apenas o definido e em realização pelo MEC, mas também o que já está sendo antecipado nos Estados.³⁷

Em todas as iniciativas orientadas pelo referido plano há um forte apelo às parcerias, ao enxugamento curricular, à correção do fluxo, às soluções alternativas, à modernização tecnológica, ao projeto autônomo da escola e à avaliação de resultados. O que se pretende explicitar, na medida do possível, é a forma como esse discurso se traduz em prática, e que resposta está oferecendo à problemática do ensino.

Uma iniciativa importante a ser considerada nessa perspectiva é o PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), cujo objetivo retórico é a universalização - a longo prazo - desse nível de ensino em âmbito nacional. Segundo o noticiário da imprensa³⁸, trata-se de um novo e ambicioso projeto destinado a mudar a face do ensino médio na rede pública. Tal projeto envolve recursos do BID na ordem de 500 milhões de dólares e a contrapartida de 450 milhões dos Estados envolvidos e 50 milhões do MEC.

Ao "navegar" pelo *site* do MEC, contudo, o "internauta" depara-se com dois conjuntos de materiais. O primeiro, destinado a divulgar o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), informa que "os estudos de pré-investimento necessários à elaboração de planos estaduais para a expansão do ensino médio - PEM" são financiados pelo referido programa.³⁹

O segundo, disponível para *FTP*, contém um "kit" tecnicista completo, composto de documentos básicos, manuais, termos de referência, modelos, formulários, instruções e exemplos, que ultrapassam em muito a sofisticação e diretividade de seus antecessores, adotados por ocasião da reforma de 1971.⁴⁰



Embora o Manual de Planejamento Estratégico assinale que o PROEP "está aberto receber outras propostas metodológicas", tais propostas deverão necessariamente inserir-se no referencial de planejamento estratégico e operacional e incorporar concepções "consensuais" de gestão de sistema e gestão participativa (segundo o modelo mineiro). Tudo deverá ser, necessariamente, avalizado pelo PROEP e pelo BID.⁴¹

O documento do BID que formaliza o acordo financeiro relativo ao PROEP(1997, p.6) assinala, como estratégia do Banco que, "em relação à escola média regular, a preparação dos estudos previstos permitirá ao banco e ao País, em futuras operações, financiar projetos dirigidos a esse nível educativo." É nesse quadro, portanto, que se encaixa o PROMED, com objetivos já delineados na primeira versão do PROEP(1995), intitulada "Expansão e melhoria da qualidade do ensino de 2º grau", e articulado a uma prévia e profunda reestruturação da educação profissional.

Não há, portanto, grandes novidades ou imprevistos nas proposições do MEC para o ensino médio. Não há também, incompatibilidade entre o encaminhamento dessas ações e aquelas que já estão em desenvolvimento em alguns Estados ou indicadas na Proposta ao PNE.⁴² Como interpretar, nesses termos, a matéria jornalística "Estados desconhecem metas de FHC para ensino" ?(*O Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 set. 1998, p.A-9)

Há desacordos quanto aos empréstimos internacionais ou com o fato deles onerarem os orçamentos estaduais? Há resistências à insistência federal quanto ao compromisso dos Estados com o ensino médio? A ampliação da interferência da esfera central na esfera regional começa a incomodar? A apropriação política de imagens eleitorais carinhosamente construídas nos Estados foi mal vista? Há construção de barreiras à continuidade das políticas? Há, no mundo governamental, ausência de consenso quanto às prioridades educacionais? Só o tempo dirá...

Outro programa em andamento que vem causando polêmica é a avaliação de resultados. Enquanto o magistério se espanta com medidas mal iniciadas que - supostamente - já



oferecem dados conclusivos, Secretarias de Estado e o MEC encontram dificuldades para entrar num acordo em relação aos achados de seus sistemas de avaliação do rendimento escolar. É exemplar o desencontro entre os dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo), no 2º semestre de 1998.⁴³

O SAEB, iniciado em 1990, foi inovado em 1995, quando passou a incluir o ensino médio e a rede privada de ensino e, de acordo com a fala oficial (MEC/INEP, 1996, p.3),

"adotou técnicas mais acuradas de medição do desempenho dos alunos, incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características sócio-econômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos"... "Também reduziu o tempo do processamento dos dados..."

Seu objetivo é "desvendar o dia-a-dia do ensino básico" para fornecer informações "necessárias e atualizadas" que sustentem o planejamento, a definição de políticas, os investimentos, programas e projetos educacionais. (MEC/INEP, 1996, p.1) É importante assinalar que, no caso do ensino médio, se trata de uma pesquisa por amostragem de alunos da 3ª. série e, portanto, deve ter seus resultados apreciados com os cuidados adequados a uma pesquisa dessa natureza.

Mesmo sendo visto como prova *hi-tech*, que "incorpora alguns dos conceitos mais modernos em avaliação educacional", o SAEB tem sofrido críticas de especialistas. São apontados seu caráter uniforme, que desconsidera diferenças, e sua fundamentação em experiências estrangeiras.⁴⁴ O critério de divulgação também é criticado pelo próprio CONSED e, notadamente, pela Secretária da Educação de São Paulo, Rose Neubauer⁴⁵:

"é impossível avaliar políticas públicas educacionais com base em apenas dois resultados pontuais de desempenho de uma amostragem de estudantes." ... "Esses resultados do SAEB têm que ser usados com muito cuidado. Nenhum resultado de avaliação séria tem posições definitivas sobre tendências educacionais antes de uma série histórica de pelo menos cinco avaliações. O SAEB só realizou duas, em 95 e 97, e não usou instrumentos da mesma natureza." ... "São Paulo usa uma metodologia semelhante à utilizada pelo MEC para avaliar o desempenho dos alunos e os resultados são diferentes, tendendo a ser melhores." "O SAEB deve ser olhado com certa precaução, porque a posição do Brasil como um todo é desfavorável. Tem-se investido muito no Nordeste e os Estados nordestinos permanecem estáveis no desempenho, se forem analisados separadamente."

Todavia, mesmo abrangendo o universo escolar paulista, o SARESP merece interpretações menos afoitas e ambiciosas. Implementado a partir de 1996, com o objetivo de subsidiar a solução de problemas pedagógicos, é questionado pelo magistério e está comprometido com algumas distorções nas escolas.⁴⁶ Nesse caso, deve ser visto com a mesma precaução a ser adotada em relação ao SAEB, sugerida por Rose Neubauer.

Dentro do programa de avaliação de resultados do MEC, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pretende concentrar-se, como o próprio nome indica, nas questões específicas do ensino médio brasileiro. Desde o início de 1997, o MEC declara aos jornais que o ensino médio é "o nó" da educação nacional. O ensino noturno - preponderante - é problemático, há muita repetência, o desempenho dos alunos é inferior. Vai ser adotado um "provão" para melhorar...Um amplo sistema de avaliação, centrado no aluno e voltado para a definição de prioridades e melhoria da qualidade.⁴⁷

O ENEM tem sido tratado com especial atenção pelo INEP-MEC, merecendo estudos com participação de especialistas estrangeiros, articulações com a universidade e um Seminário Internacional, realizado ao final do primeiro semestre de 1997. Foi recebido de modo favorável pela imprensa, e foi objeto de editoriais de jornais de grande circulação⁴⁸. Nos termos do seu documento básico (MEC/INEP, 1998, p.1), deverá realizar-se anualmente, "com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania."⁴⁹

Em 1998, houve intensa divulgação do ENEM pelos meios disponíveis, incluídos os canais de comunicação social do MEC e do INEP. A natureza e a estrutura da prova, seu caráter voluntário - e pago - , o período das inscrições, a data de realização, sua função de verificar a capacidade do estudante em aplicar conhecimentos para resolver problemas do dia-a-dia e a expectativa de que seja confirmado como um dos critérios de acesso à

universidade, até mesmo como substitutivo ao vestibular, foram objeto de comentários detalhados da parte de autoridades educacionais.⁵⁰

Contudo, as estimativas em relação às inscrições não se efetivaram. Apenas um terço da previsão concretizou-se, correspondendo a 10% do total de alunos concluintes de 2º grau de todo o País. A avaliação oficial responsabilizou a "pouca publicidade", que teria sido iniciada em cima da hora. Além disso, o índice de abstenção, quando da realização da prova, foi muito alto (30% em média), ultrapassando 40% no Rio de Janeiro e Belo Horizonte. O fato de algumas Secretarias de Estado terem arcado com o custo das taxas, não contribuiu para um maior comparecimento.⁵¹

Na verdade, houve restrito envolvimento dos interessados - incluindo as universidades - no processo decisório. O sistema de avaliação de resultados educacionais implantou-se no País sob a orientação e financiamento das agências internacionais (o ENEM já estava previsto na primeira versão do projeto MEC-BID 0247-BR, em 1995) de forma centralizada. Essa concentração no topo do sistema ocorreu também nos Estados, como foi o caso paulista.

Nesses termos, não sensibilizou os destinatários e incorreu em falhas imperdoáveis, em se tratando de um projeto tão caro e sofisticado. O panorama do ensino médio brasileiro, sobejamente conhecido e divulgado pelo MEC (predominância do ensino público e noturno, do trabalhador estudante de baixo poder aquisitivo), deveria ter sido levado em conta pelos responsáveis, evitando os transtornos nas inscrições e na realização do exame.

Houve, também, um certo esquecimento da realidade educacional brasileira. A prova pautou-se em modelos estrangeiros - especialmente norte-americanos - e novas diretrizes curriculares, ainda não assimiladas pelas escolas. Em decorrência, avaliou-se o óbvio: os jovens não dominam competências e habilidades, dentro da concepção adotada pelo INEP.⁵²



Em resumo, na estruturação de sistemas de avaliação educacional, há necessidade de maior cautela com as análises estatísticas, com a padronização excessiva, com o estabelecimento simplista de relações de causa e efeito, com as generalizações. A substituição da cultura da reprovação pela cultura da avaliação de resultados - considerada problemática em outros países, inclusive nos EUA - e de certo modo já presente na rede particular brasileira, pode assumir uma dimensão redutora, comportamentalista e descontextualizada.

Por outro lado, sua utilização indevida pela comunicação social, em busca do embelezamento da imagem de governos e administrações, prejudica sua credibilidade. Nessa perspectiva, pouco poderá contribuir para a solução das questões educacionais.

Um terceiro conjunto de ações em andamento, profundamente imbricado às políticas para o ensino médio, diz respeito à modernização do sistema escolar e é representado, tanto no MEC como nos Estados, pela incorporação das novas tecnologias da informação na gestão e no ensino. Dois projetos destacam-se nesse particular, centrados na Secretaria de Educação à Distância (SEED) do MEC e articulados com as demais esferas da administração educacional e outros segmentos: o PROINFO e a Educação à distância.

O PROINFO, lançado pelo MEC em abril de 1997, tem como lema "tecnologia de ponta para a escola do século XXI" e maior argumento "a crescente importância da tecnologia na vida das pessoas". Sua finalidade é "disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes à rede estadual e municipal".⁵³

Os recursos tecnológicos, dimensionados como ferramentas capazes de melhorar a qualidade de ensino e auxiliar na capacitação docente, são enfatizados no mesmo diapasão das agências internacionais. A divulgação da importância desse instrumental adota o discurso sedutor que associa informação a competência, na esteira do paradigma da sociedade do conhecimento.

Essa retórica, muito insistente nos documentos do governo desde o Planejamento Político-estratégico do MEC, foi intensificada no correr do ano de 1996, e modelos de referência foram elaborados a partir de estudos, levantamentos e apoio de universidades e organismos internacionais.⁵⁴

A proposta do PROINFO, divulgada no final do mesmo ano, assinala a presença irreversível do computador na vida humana e a potencialidade do programa na diminuição das diferenças de oportunidades de educação. Tal afirmação funda-se nas perspectiva de se atender, em tempo real, muitos estudantes, com a mesma qualidade, sem necessidade de grandes investimentos em pessoal docente.

O documento em apreço⁵⁵ ressalta as exigências da ordem mundial vigente: capacitação de recursos humanos para ingresso em uma nova cultura (MEC/SEED, 1996, p.12), atuação no mercado de trabalho e participação no desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade global. Esse raciocínio encaminha as seguintes conclusões de Poppovic:

"A informatização do ensino é essencial para o País. O processo está em andamento no mundo todo. Não se trata se ser a favor ou contra, de preferir outras prioridades. Clara e simplesmente não dá para ficar de fora, por mais imprescindíveis que sejam outras opções. Temos que fazer tudo ao mesmo tempo, na medida das nossas possibilidades".

A fácil absorção desses argumentos, facilitada pela aura da tecnologia, é ainda reforçada pela articulação do programa nacional a ações internacionais de grande porte, como a Iniciativa Informática 2000, do BID para a América Latina e o Caribe⁵⁶, o PEA da UNESCO⁵⁷, e o grande interesse das agências multilaterais em incentivar o uso da parafernália tecnológica nas escolas⁵⁸. Isso concorreu para que o programa garantisse um espaço privilegiado - e até superdimensionado - na política nacional da educação⁵⁹.

Não significa, contudo, que o PROINFO, e outros projetos a ele articulados, não tenham sofrido críticas generalizadas. Em julho de 1998, o lançamento do programa "Escolas Virtuais", do BID, foi taxado de elitista e publicado ao lado de dados do Informe

Estatístico da Educação Básica, do MEC, que mostra o quadro negro da rede escolar brasileira.⁶⁰ Diretores de escola preocupam-se com a preservação e manutenção dos equipamentos, a aquisição de softwares, a conta telefônica e outros problemas do dia-a-dia, que não podem ficar apenas na dependência de "recursos alternativos".

Existem, ainda, questões de fundo a serem retomadas. Em primeiro lugar, há um consenso internacionalmente formulado, de que se a tecnologia da informação é um instrumento valioso para a ação educativa, não gera milagres: o que está errado na educação não vai ser corrigido pela tecnologia. Por outro lado, há um grande cemitério de experiências fracassadas... Constance e Drosdoff (1998, p.3) citam histórias exemplares. Dentre elas:

"Em meados da década de 80, os governos da França e do Reino Unido colocaram dezenas de milhares de computadores em seus sistemas escolares nacionais. Pesquisas realizadas no final da década mostraram que a maioria das escolas usava as máquinas esporadicamente, se tanto, e que praticamente nada tinha sido feito para adaptar o currículo tradicional de modo a utilizar os computadores como instrumentos de aprendizagem".

A SEEC/MEC tem ciência desses problemas e procura contorná-los com um programa massivo de capacitação docente. Todavia, tende a minimizar pontos fundamentais: o perfil indefinido dos professores do ensino médio, o custo dos equipamentos e os perigos de implantação de um projeto dessa natureza em escala nacional, quando seu próprio coordenador tem dúvidas a respeito.⁶¹

Tais dificuldades foram apontadas no Seminário "A educação na era da informação" (Castro, 1998), promovido pelo BID, associadas a outros alertas e recomendações. Dentre elas: experiências dessa natureza, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento são recentes e limitadas, os resultados apresentam altos e baixos e não devem, necessariamente, reproduzir-se em outros contextos; nos países desenvolvidos, a introdução das novas tecnologias da informação dá-se em condições favoráveis e professores bem preparados; o custo é alto em comparação com outras alternativas (como a televisão) e tende a pesar mais nos países mais pobres.



Castro (apud Constance e Drosdoff, 1998) elogia países que introduzem computadores gradativamente, como o Chile e a Costa Rica. Em sua opinião,

"Os programas mais eficazes começam com alguns poucos aplicativos simples, em escolas com professores e alunos altamente motivados, com idéias claras do que esperam alcançar com a tecnologia."..."Assim, com mais experiência, torna-se mais fácil melhorar e expandir o programa para outras escolas."

Assim, embora não descarte programas de introdução de informática nas escolas, Castro (1998) chama a atenção para o custo dos mesmos, e sugere o aproveitamento de recursos já existentes, como a educação à distância, bem mais baratos e amparados por uma vasta experiência acumulada. Com recursos limitados, alternativas como o Telecurso 2000, a exemplo da Telesecundaria mexicana, parcialmente financiada pelo BID, têm mais chances de êxito.⁶² Entretanto, há problemas no andamento desses projetos, e o governo federal tem injetado mais recursos, visando estimulá-los.⁶³

O que se depreende dessa argumentação e das ações governamentais, é que o uso da tecnologia em educação, em países como o Brasil, está menos articulada à participação na revolução tecnológica e mais voltada para alternativas "criativas" de atendimento à expansão. Esse é o caso do ensino médio. Rui Berger (Fundap, 1998) assinala que o ensino médio não é obrigatório no mundo e constitui questão mais central em países emergentes, onde não há recursos suficientes. Sua universalização, nesse caso, depende de alternativas não convencionais, dentro de uma "visão mais realista".

A educação à distância, nesse contexto, associada aos mais variados e vistosos recursos tecnológicos, permite a construção de escolas virtuais, com professores virtuais, hipoteticamente mais baratas e acessíveis do que os sistemas tradicionais. Contorna, outrossim, entraves burocráticos, ideológicos e trabalhistas. (Constance e Drosdoff, 1998). Sua adoção no ensino médio, sugerida pela UNESCO (Delors, 1998) e pelas agências multilaterais, e prevista no PNE, todavia, pode ter desdobramentos imprevisíveis se aplicada de forma indiscriminada. A não ser que o horizonte da política seja a democratização virtual da escola média.

5.5 Mídia institucional e mídia empresarial: aproximações e distanciamentos

Abordar o uso institucional da mídia como veículo de divulgação e de convencimento do destinatário/consumidor, na perspectiva das técnicas de *marketing*, torna-se uma exigência. Essa necessidade se deve à incrementação, em escala geométrica, da produção de materiais publicitários destinados à “comunicação social” das ações educacionais. O discurso sedutor substitui a simples informação, necessária à transparência administrativa, e altera o formato dos materiais e o teor das mensagens. Na verdade, os objetivos da comunicação desviam o foco da informação para a venda de imagens, sucessos, resultados, mesmo que isso envolva uma certa dose de mistificação.

A exploração dos recursos da mídia pela classe política, quando no poder ou em sua busca, faz parte de uma gramática. Tal comportamento parece independe da natureza "autoritária" ou "democrática" do fazer político e tende a intensificar-se nos processos eleitorais e momentos de transição.

A configuração da democracia representativa, no cenário político atual, enseja para o representante político muitas perspectivas de representação. Dentre elas, fazer de si mesmo e de sua atuação política um espetáculo a ser ofertado a um público em essência consumidor, de preferência passivo, mas mistificado a ponto de confundir participação real e virtual, tende a sobrepor-se às outras possibilidades de representação.⁶⁵

No centro do palco, o poder político tenta apropriar-se da mídia ou construir seus próprios veículos, devido às inúmeras oportunidades que oferecem para experimentar estratégias de sedução e convencimento do público. Seu escopo é provocar deslumbramento e promover a formação de opiniões favoráveis. A mídia constitui, assim, o lugar propício para desencadear a generalização de um discurso que facilita a veiculação e incorporação tranqüila de uma certa ideário, de uma determinada linha de política.



Nessa perspectiva, os setores da administração governamental que contam com um grande público potencial e dependem do seu envolvimento para executar ou mistificar as ações que executam, empenham-se em adquirir maiores espaços e meios de comunicação no intuito de facilitar e valorizar sua *performance*.⁶⁶

Assim, focalizar as formas, materiais e estratégias de divulgação escolhidos pela administração educacional, procurar desvelar os artifícios e manipulações das "ações de comunicação social", e antever seus reflexos no cenário escolar e na credibilidade e legitimação das políticas que pretendem "vender", é hoje um exercício fundamental.

É evidente que o MEC, as S.E.s e seus organismos subordinados e associados, desenvolvem um esforço - enfatizado nas metas educacionais - para promover o compartilhamento de informações, estudos e experiências.⁶⁷ Todavia, a maioria desses organismos mantém um noticiário que tende a veicular apenas os ângulos favoráveis das ações desenvolvidas e a ressaltar aqueles aspectos que se encaixam aos interesses relativos à formação de opiniões numa determinada direção.

Entretanto, se algumas iniciativas destinam-se realmente à divulgação de informações, tais como os *sites* do CNE e do CEE paulista, outras veiculam materiais claramente ideológicos, como a Revista "O novo ensino médio", da SEMTEC/MEC⁶⁸. Há, também, divulgação edulcorada de feitos auto-promocionais, nas opções de navegação do *site* do MEC, em especial nas Notícias e em parte do material relativo ao PROINFO e ao PROEP⁶⁹; e manipulação estratégica - ou o que Baudrillard denomina "política meteorológica" - , nas Notícias do INEP.⁷⁰

Os Estados e Municípios não fogem à regra. Enquanto nas localidades pequenas e médias os caciques políticos lançam os olhos (e mãos) para os meios disponíveis, nos Estados, como por exemplo São Paulo, Minas Gerais e Paraná, intensifica-se a comunicação social através de encartes nos grandes jornais, suplementos especiais do Diário Oficial e farto material impresso das mais variadas espécies.⁷¹



No Estado de São Paulo, a administração educacional 1995-98 usa de toda a disponibilidade e criatividade possíveis para edificar, ao menos virtualmente, sua "escola de cara nova". A escola pública, ao mesmo tempo em que toma ciência por decreto de que está reorganizada e transformada, é literalmente afogada por uma onda de textos de divulgação da reforma, materiais básicos para discussão, informativos detalhados, pacotes impositivos,⁷² vídeos e teleconferências. Uma vez proclamada a autonomia da escola, o exercício da participação vem com bula.

A S.E. paulista lança mão de um grande aparato publicitário que chega, em certos momentos, a rivalizar com o MEC. A série de boletins e subsídios "Educação paulista: corrigindo rumos", o Jornal "Escola Agora e outros materiais de propaganda de "feitos de sucesso", são distribuídos em grande quantidade e assumem a face visível da administração, isto é, aquela que ela quer mostrar. Esse conjunto incluía, ainda, um *site* na Internet, transferido em 1998 para o CEE para fins estritamente informativos.

O referido material substitui os antigos mecanismos de multiplicação verbal, circulares, ordens de serviço e textos de orientação técnica. Seu formato procura reproduzir uma *mixagem* de estilos de duas publicações que tiveram repercussão na primeira metade dos anos oitenta: O Jornal "Educação Democrática" e a série de encartes "A escola pública e o desafio do curso noturno", transformada em livro com várias edições. (Neubauer da Silva, Nogueira, 1984) Encontra precursores, também, em outros países latino-americanos.⁷³

Todavia, os momentos são muito diferentes. No início dos anos oitenta há o compartilhamento de um discurso promessa, uma identificação de desejos e imagens. Essa sintonia permite uma espécie de contrato entre aquele que detém a ação (a promessa) e o destinatário (aquele que detém a expectativa suposta ou expressa de receber algo).

Landowski (1992, p.157) discute com propriedade essa relação e assinala que o mais importante, no caso, é o ato de adesão, o reconhecer-se, e não necessariamente a coisa

prometida. A promessa, na reflexão desse autor, corresponde a expectativas construídas em função de imagens que garantem a confiabilidade do enunciador.

No início do governo Montoro, a credibilidade da promessa fortalece-se com ações coerentes - mesmo que efêmeras - do enunciador: a abertura de espaços de participação real, como a discussão do "Documento preliminar n.1." e o "Forum da Educação", e espaços de exercício da autonomia, dentre os quais o "Projeto Noturno" é um exemplo. (Bueno, 1993)

A sequência das ações depende, paralelamente, de uma outra relação, na qual as posições se invertem: a aposta. Nessa relação, o apostador-destinador detém a expectativa, isto é, busca um sujeito competente que execute a ação. A ação se concretiza se o destinatário deseja desempenhar esse papel e se existem fortes laços de confiança e credibilidade entre ele e o apostador. (Landowski, 1992, p.157-8)

A partir da segunda metade dos anos noventa, a estratégia adotada pela administração educacional paulista inspira-se nessas relações, mas não encontra nem constrói possibilidades de encaixe das mesmas em sua atuação. De um lado, o clima criado pela divulgação antecipada do "Programa de Educação para o Estado de São Paulo" (Covas, 1994), inviabiliza sua identificação com promessas. Na ótica de boa parte do magistério e das entidades de classe, há uma ameaça pairando no ar.

De outro lado, a tentativa de aposta consubstanciada no farto material de divulgação insinua uma dúbia relação entre mandante/mandatado na qual os laços de confiança estão, de certo modo, desatados. Uma demonstração disso é o alijamento das entidades de classe, a refração ao diálogo e o acirramento do controle da parte do pretenso apostador.

Transpira, a cada frase do discurso adotado nessa divulgação, que as intenções centram-se na arte da persuasão, do fazer-crer. Isto significa que os materiais estão impregnados por artifícios de linguagem destinados a fazer com que os enunciadores se tornem sujeitos



credíveis e os enunciatórios, sujeitos crédulos. A confiança é substituída, com sutileza, pela crença, e os textos coloridos têm um sabor artificial para os destinatários⁷⁴.

Dada a pouca confiabilidade reinante, esses materiais geram, no mínimo, uma certa confusão na rede escolar, que encontra dificuldades em reconhecer-se no noticiário publicado. O magistério sente-se presa de um ilusionismo da imaginação e da memória: "por traz de cada informação, um acontecimento desaparece; sob a cobertura da informação, um a um os acontecimentos são tirados." (Baudrillard, 1997, p. 80)⁷⁵

Um outro complicador é que a versão oficial dos acontecimentos é atravessada pelas versões antagônicas, veiculadas pela imprensa e pelas entidades de classe. Tais perspectivas atingem as comunidades escolares em fragmentos reconhecíveis com os quais encontram grande afinidade: o excesso de alunos nas salas de aula, o vandalismo e a violência generalizados, o professor que perdeu as aulas, o pai que dorme em filas à espera de vagas, o aluno que precisa atravessar a cidade para estudar...

A imprensa e as entidades de classe, entretanto, apesar do seu esforço, têm uma visão pouco clara do conteúdo dos planos e propostas e da curiosa sequência que os articula. Do lado da comunicação oficial, há mascaramento e fragmentação de informações, lacunas de sigilo, audiências seletivas, uso de um vocabulário incompreensível para não-iniciados, orientações verbais e extra-oficiais, que dificultam a apreensão do processo global do fazer educacional.

Rossetti (1997), repórter de educação da *Folha de São Paulo*, assinala que:

"Ficou mais difícil cobrir educação desde que os secretários e ministros da área passaram a ser mais técnicos do que políticos. É coisa recente."..."No MEC, o primeiro a dar trabalho de fato para os jornalistas foi o Ministro Paulo Renato Souza e toda a reformulação da legislação que vem promovendo. No Estado de São Paulo, a tecnocracia só começou em 1995 com a secretária Rose Neubauer e sua 'reorganização das escolas'."..."São discussões mais complicadas, mais técnicas. O problema é que a imprensa ainda não acompanhou essa mudança. Ficamos todos correndo atrás das novidades do governo e de suas repercussões imediatas, sem conseguir contextualizar as reformas ou mostrar o que representam para a qualidade do ensino. Enquanto isso continuar, a educação sai perdendo."

Na verdade, a imprensa, como segmento da totalidade social, está sujeita às múltiplas injunções correntes no contexto global. Por sua própria natureza - e comprometimento com o capital, no caso da grande imprensa - objetiva traduzir os acontecimentos em unidades de informação rápida, direta, sensacional, vendável e facilmente assimilável.

Nessa perspectiva, e ao sabor da ocasião, a matéria jornalística transita da denúncia⁷⁶ à análise fundamentada e consistente⁷⁷, da informação⁷⁸ à desinformação⁷⁹ e, em alguns casos e momentos, pode mesmo transfigurar-se em veículo manipulado pela administração governamental⁸⁰.

Essa problemática encaminha reavaliações e novos projetos editoriais da parte da grande imprensa. A *Folha de São Paulo* faz uma reflexão sobre os dilemas do jornalismo na virada do milênio, em face do caos de informação que se instala no mundo: o que informar, para quem informar, para que informar? Ressalta que a "atitude crescente nos meios de comunicação em geral é espelhar as expectativas de um consumidor estatisticamente médio."⁸¹ Nesse quadro, que espaço é reservado para a questão educacional, em especial o ensino médio?

A reforma curricular do ensino médio é objeto de vários artigos e matérias jornalísticas desde meados de 1997. Abre-se um espaço especial para entrevistas com autoridades educacionais e especialistas, eventos são promovidos, opiniões são colhidas mas, em termos gerais, o tom adotado é cauteloso e há clara preferência pela divulgação de informações.⁸² As críticas concentram-se em questões objetivas, como o financiamento, ou em situações do cotidiano, criadas pelas ações em andamento⁸³.

Mesmo assim, ao final de 1998, o balanço da administração educacional na ótica da imprensa é negativo. No âmbito do ensino médio, as denúncias concentram-se nos desdobramentos da reorganização da rede escolar, na dispensa de professores por conta



da reforma curricular e no sorteio de vagas. Na verdade, a reforma do ensino médio mal começou: o ano chave é 1999.

As críticas apontam - por enquanto - mais para a ausência de diálogo e a forma de execução das ações do que para a natureza dos projetos.⁸⁴ "Boas idéias na educação podem ser minadas por uma administração apressada e autoritária", dizem. Conforme assinala Rossetti: "Essa é a triste lição a se tirar da administração de Rose Neubauer: sem participação da comunidade escolar e respeito às suas decisões - mesmo que conflitantes com a vontade do governo - não se melhora a educação."⁸⁵

As entidades de classe, que também lutam com a desinformação, reclamam da falta de transparência e de diálogo da Secretaria da Educação de São Paulo. A APEOESP julga que "o grande desafio do governo Covas na área educacional será a abertura de um canal de comunicação com os 238 mil professores do sistema."⁸⁶ Entretanto, se persistir a política de racionalização de custos abraçada até o momento, tal entendimento será difícil.

Uma face das entidades de classe, que talvez não tenha sido ainda levada em conta pela administração educacional, tendente a rotulá-la como entrave corporativo, é a ampliação do espaço para discussão de questões educacionais e apoio técnico-pedagógico oferecido aos seus associados.⁸⁷

A atuação e os periódicos desses organismos evoluem numa direção diametralmente oposta à dos materiais de divulgação oficiais: tornam-se cada vez mais consistentes e procurados pelo magistério. Continuar acreditando que o "poder real da associação de professores está na sua capacidade de convencer os professores a ir para as ruas"⁸⁸ é subestimar suas potencialidades.

Isso não significa que as entidades tenham abandonado suas "bandeiras de luta". Sua fragilização, por conta de reorganizações, reestruturações, desqualificações e alijamento

promovidos pela administração educacional, reconstrói a resistência e refina a percepção de seus embates com o sistema:

"Os números enganam e o canto das sereias é por demais conhecido pelos homens experientes. O nosso papel é também o de denunciar o canto e ensinar o povo a reconhecê-lo para livremente não segui-lo"... "A questão maior não são as mudanças. Na implementação das mudanças, o que faltou e continua faltando à Secretaria da Educação é transparência. A coragem de anunciar à sociedade e ao magistério seus objetivos, suas intenções."⁸⁹

Tais recomposições lhes permitem articular e reforçar com o magistério, uma relação na qual se entrelaçam os elementos que faltam no sofisticado arsenal de comunicação social da cúpula do sistema escolar: identidade, compartilhamento, credibilidade e confiança.

Enquanto isso a escola, mergulhada nas fragmentações do seu cotidiano, tem dificuldade em encontrar um rumo no cipoal de informações e verdades contraditórias que a embarçam. Suas representações sobre as ações específicas da S.E. e sobre as transformações do ensino médio, em decorrência da L.D.B., são via de regra truncadas e distorcidas, impregnadas por tensões, surpresas e sobressaltos.

A comunidade escolar tem consciência (e vivência) da inadequação de medidas gerais homogêneas, rejeita soluções importadas, desconfia de decisões fundadas em dados estatísticos, é refratária a práticas discursivas "diplomáticas". Alvo de tantas "verdades", possui calada uma verdade difusa e confusa que orienta, escondida, suas ações. Como proteção, tenta sempre convencer-se das novas verdades, finge envolver-se. É difícil desvelar o que foi escutado, aceito e incorporado.

Na verdade, como argumenta Azanha (1993), a autonomia da escola em explicitar seus problemas e experimentar soluções próprias ainda é o caminho mais promissor para transformações significativas. A influência de fora para dentro, impulsionada por políticas que tentam transformá-la, é sempre transitória e a escola sabe disso. Enquanto não resgatar-se da submissão, permanecerá "sob o pórtico" à espera que a tempestade passe.

¹ O texto de ZIBAS, Dagmar M.L. "Um jogo de espelhos partidos? O cotidiano escolar e as políticas educacionais na América Latina", 1988 (mimeogr.) renova a discussão dessa questão.

² O artigo de Oliveira (1995), divulgado pelo MEC/INEP, e clara referência das políticas nacionais para o ensino médio, ao discutir os desafios desse nível de ensino no Brasil, adota tanto como perspectiva de análise como inspiração de soluções, a experiência estrangeira, em especial da OCDE. Pontos de partida e pontos de chegada de natureza exógena - em que pese o apelo ao respeito "às idiossincrasias nacionais" - conduzem a sugestões questionáveis que devem merecer maiores reflexões. Supor que num país de grandes disparidades econômicas e sociais como o Brasil a simples regularização do fluxo reverterá a tendência de escolarização noturna, com multiplicação do atendimento diurno em 200%(p.286) é temerário, se não visionário. No entanto, a idéia concretizou-se em meta na proposta do Executivo ao PNE... Por outro lado, sugerir que, em nome da racionalização financeira, a maioria dos alunos do ensino médio, "defasada idade série", seja atendida via telecurso ou formas alternativas aligeiradas (p.308) não implicaria justamente em aprofundar a seletividade e o elitismo desse nível de ensino? É interessante lembrar que Cowen (1996), por ocasião do Seminário Internacional Políticas públicas para o ensino médio levantou uma série de alertas sobre os usos da comparação no delinearmento de reformas educativas, apontando o que denomina "ingenuidades" comuns...

³ O ensino noturno como regra e a predominância do atendimento nesse período de jovens trabalhadores estão sobejamente demonstrados em várias pesquisas. Dentre elas, a pesquisa nacional, divulgada pelo INEP em 1992 com a publicação organizada por Mafra e Cavalcanti *O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito*. A publicação do IPEA *O Brasil na Virada do Milênio* (1997, v.1,p.95-6) confirma esses dados, o que também ocorre no Par.CEB/CNE 15/98, na Proposta do Executivo para o PNE, na amostragem do ENEM e no Censo educacional de 1998 (INEP, 1998). Em nível regional (ESP), o *Diagnóstico do ensino de 2º grau no Estado de São Paulo* (1995), coordenado por Franco, apresenta dados equivalentes e o estudo sociodemográfico do SEADE sobre a juventude paulista *20 anos no ano 2000* (1988, p.188) mostra que 80% dos jovens entre 18 e 24 anos participam do mercado de trabalho e que 55% dos adolescentes trabalham ou estão desempregados. Esses dois últimos estudos apontam, respectivamente, que essa "informação não pode deixar de ser levada em conta por formuladores e executores da política educacional"(SEADE, 1998, p.188) e que, "quando falamos de população demandatória de 2º grau (em termos macro) estamos falando de uma população cuja trajetória de vida (específica e individual) configura-se como um elemento a ser compreendido e como um obstáculo a ser superado".(Franco, 1995, p.33) Todavia, tanto o CNE quanto o MEC abordam tangencialmente a questão. O documento do IPEA (1997, p.15), por sua vez, é bastante explícito quanto a um tratamento diferenciado ao ensino médio diurno, dando-lhe um caráter de classe: "centrar as funções da escola média (diurna) na continuidade da educação básica para adolescentes, dispensando-a de operar processos de formação técnico-profissional específica."

⁴ Coerente aos argumentos de Oliveira (1995), a meta 11 do ensino médio, constante do documento "Roteiro e metas para orientar o debate sobre o PNE"(MEC/INEP, 20 ag. 1997, p.29), propõe "adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta do ensino médio noturno, de forma a garantir o atendimento dos alunos que trabalham." Após reiteradas observações, o MEC acrescentou, na proposta do Executivo, a meta : "proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador sem prejuízo da qualidade do ensino".(MEC, 1998, p.39).

⁵ As medidas sugeridas pela UNESCO em "Educação, um tesouro a descobrir"(Delors, 1998, p.134-9), além da responsabilização do aluno pela sua trajetória educacional, incluem soluções para problemas de evasão e repetência elencadas entre as "prioridades e estratégias" do Banco Mundial, já discutidas por Coraggio (1996) : "...reformas na formação de professores, numa ajuda financeira, em experiências inovadoras de trabalho de grupo, na introdução de um ensino em equipe ou no recurso a tecnologias que permitam a utilização de materiais didáticos modernos".



⁶ Muitas aproximações podem ser feitas entre a "Carta de Jontien" e o documento "Prioridades e estratégias para a educação", do Banco Mundial. Esse texto registra, dentre as conversações que o fundamentaram, as realizadas com a Comissão da UNESCO sobre Educação para o século XXI. (Banco Mundial, 1996:xvi). A referida publicação da UNESCO, por sua vez, agradece as contribuições de uma expressiva representação da citada agência: Amoako, K.Y.; Bumett N.; Heyneman, S.; Lockheed, M.; Moock, P. e Psacharopoulos, G.. Alguns *experts* que realizaram estudos para esse organismo também foram ouvidos: Bray, M.; McGinn, N. e Reimers, F. A título de curiosidade, nenhum especialista brasileiro foi mencionado, embora conhecidos educadores latino-americanos tenham sido consultados: Aguerro, I.; Coraggio, J.L.; Latapi, P.; Rama, G.; Quiroz, A.M. e Torres, A.M.

⁷ Embora a participação relativa do setor educação na contratação de empréstimos nos anos setenta (quando o Brasil é o maior tomador do BIRD) e oitenta seja baixa, isso não influi no espectro de interferência crescente. De 1968 a 1971, a fatia da educação nos empréstimos do Banco Mundial corresponde a 1,5% do total, no período 72-74 sobe para 2,7% e oscila abaixo desse índice nos períodos seguintes: 1,4%, de 1975-79; 1,8% entre 1980-84 e 1,4% de 1985-89. (Gonzalez, 1990, p.73)

⁸ Nos anos setenta o BIRD situa-se como agência oficial de planejamento na América Latina, ocupando o espaço da USAID que, até final da década de sessenta, liderava os programas de cooperação internacional de forma impositiva e encarregava-se da capacitação de recursos humanos e do desenvolvimento institucional nas áreas de planejamento e gestão. No Brasil, o I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) - 1972-74 harmoniza suas diretrizes e prioridades com a agência financeira, em especial no que diz respeito à reforma educacional de 1971 (Gonzales, 1990, p.51-2), de cujos movimentos preparatórios a USAID teve participação relevante. O II PND - 1975-79 reflete coerência governamental à nova ênfase dada pelo Banco aos projetos sociais e à idéia da educação como estratégia para eliminar a pobreza. O II PSEC (Plano Setorial para a Educação e a Cultura) - 75-79 ressalta a preocupação com o homem e identifica a educação como fator de transformação social. Em relação à década anterior, quando a programação setorial dos investimentos não chegava a 7%, os anos setenta registram um significativo incremento, principalmente no período relativo ao I PND, que destina para educação 17,4 % do total dos recursos. O II PND reserva para o setor 10,1% dos recursos. (Gonzales, 1990, p.74) O Banco participou, nesse quadro, de três contratos de financiamento para a educação. No período relativo ao I PND, essa participação significou 2,7% do total dos empréstimos, a maior registrada até o final dos anos 80. (Gonzales, 1990, p.73) A retórica do III PND - 1980-85 concentra-se na redução de desigualdades na área social e na ampliação do acesso da população de baixa renda à educação. A partir de 1984 inicia-se a implementação do IV acordo MEC/BIRD, destinado à melhoria do ensino industrial e agrícola. Sua execução só consegue avançar com a mudança de governo e a reprogramação do saldo se estende até 1989. Todavia, o I PND - NR (Nova República) - voltado para "o resgate da dívida social" via reformas sociais e melhoria da qualidade de vida encontra dificuldades na sua implementação, já a partir de 1986, com a fuga de investimentos externos. Esse plano prejudica o projeto financiado pelo Banco ao incluir, em paralelo, iniciativas da Presidência da República para o ensino técnico em seu item Educação/Trabalho. (NEPP/UNICAMP, 1988).

⁹ Consultar, nesse sentido, Fonseca, M.: "O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional" in Oliveira, R.P. (org) Política Educacional: impasses e alternativas, 1995 e "O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira", in Oliveira, D.A. (org) Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos, 1997. Ver, também, Gonzales et alii: "O Brasil e o Banco Mundial - um diagnóstico das relações econômicas: 1949-1989", IPEA/IPLAN, 1990.

¹⁰ Conforme assinala Araújo (1991, p.6), nenhum acordo de financiamento entre o Brasil e o BID foi aprovado no ano de 1988.

¹¹ A mudança no perfil dos empréstimos foi noticiada pela grande imprensa brasileira. Segundo editorial do jornal *O Estado de S. Paulo*, (24 ag. 1998, p.3), o Banco Mundial investiu em educação, no período 1987-90, 2% dos recursos emprestados ao Brasil. "Entre 1991 e 94, o item educação saltou de 2% para



29% do total destinado ao País." Esses dados já haviam sido publicados pelo mesmo jornal em artigo de Vladimir Goitia (*O Estado de S.Paulo*, 22 out., 1996, p.A-15), que transcreveu informações da revista *Update*, veiculada pela Câmara Americana de Comércio/S.P. Em matéria publicada em 18 ag. 1996, p.B-2, o mesmo jornal registra que, em 1996, a fatia do empréstimo destinada à educação foi de 14%. Nesse ano o Brasil ficou em 6º lugar entre os tomadores de empréstimos do BIRD recobrando, em parte, uma importância perdida há anos junto à instituição.

¹² Essa autora cita expressamente o ambicioso projeto de educação básica no Nordeste, nos anos oitenta, cujos resultados deixaram a desejar. Além desse projeto demorar muito mais do que o esperado para terminar, teve uma taxa de retorno mais baixa que a prevista e custou bem mais caro do que as previsões otimistas de seus planejadores. (Caulfield, 1997, p.253) Isso não impediu que tivesse dois seguimentos, com início de execução em 1993 (NEBE II - no.3604-0) e 1994 (NEBE III - 3663-0). Esses dois projetos, sob a responsabilidade do MEC, têm a seguinte previsão de recursos: NEBE II - custo total de 396,6 milhões de dólares, com empréstimo do BIRD no valor de 212 milhões de dólares; NEBE III - custo total de 367 milhões de dólares, com um empréstimo no valor de 206,6 milhões de dólares. Tramitação acidentada é a do projeto IEB (no. 3375-0), com execução iniciada em 1991, renegociada várias vezes com mudanças programáticas e com encerramento previsto para final de 1998 (valor financeiro: 605 milhões de dólares e empréstimo de 245 milhões). Outros projetos com financiamento do BIRD, centrados na educação básica, são desenvolvidos em estados da federação e no MEC. O ensino médio - que não constitui prioridade da agência - é atingido dentro do programa, mas em menor escala. Dentre eles: Projetos de Educação Básica em Minas Gerais e no Paraná, e programas do MEC de informatização, avaliação da educação básica e educação à distância. Projetos específicos para o ensino médio e a educação profissional (nacionais e regionais) são desenvolvidos com apoio do BID.

¹³ São significativos os estudos de Fonseca, sintetizados nos capítulos referidos das seguintes coletâneas: O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional In OLIVEIRA, R.P. (org.) *Política Educacional : impasses e alternativas* São Paulo:Cortez, 1995, p.85-121; O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional In TOMMASI, L., WARDE, M., HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais* São Paulo:Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996, p. 229-251; O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira In OLIVEIRA, D.A. (org.) *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos* Petrópolis: Vozes, 1997, p.46-63. Esta pesquisadora chama a atenção para o fato de que os projetos desenvolvidos no Brasil para a área educacional - de sofríveis resultados - com recursos do BIRD, foram objeto de avaliação externa por órgãos especializados, mas tudo foi esquecido ou perdeu-se, dentre outras razões devido ao rodízio das equipes e à política de confidencialidade. Nesses termos, "a desconsideração dos resultados de experiências anteriores facilita a reiteração de equívocos na definição de projetos como, por exemplo, a aceitação de cláusulas financeiras e outras condicionalidades que irão conflitar com a organização institucional brasileira." (Fonseca, 1995, p.104).

¹⁴ OESP de 18/08/96, B-12: "Brasil saca mais dólares do Banco Mundial". O volume maior de dinheiro externo está associado a uma fatia destinada à educação correspondente a 14% do total do empréstimo. Embora a inflação baixa permita um melhor desenvolvimento dos projetos (geral) e a elevação dos desembolsos, o Brasil ainda paga bem mais do que recebe:

RELAÇÕES ENTRE BANCO MUNDIAL E BRASIL

	1993	1994	1995	1996*
Aprovação(milhões de dólares)	818,5	1.136,6	552,1	875,0
Desembolso "	550,3	437,4	881,1	1.082,2
Reembolso total "	1.861,7	1.836,2	1.900,1	1.767,4
principal "	1.255,1	1.292,2	1.385,2	1.314,6



juros "	597,2	532,7	503,2	442,9
taxa/compromisso"	9,4	11,3	11,7	9,9
Fluxo do ano "	- 1.311,4	- 1.398,8	- 1.019,0	- 685,2

- ano fiscal encerrado em 30/06
- Fonte: Banco Mundial

¹⁵ O caso exemplar de retomada do dualismo, dentro de uma retórica de modernização, e produto da coerência de idéias entre o MEC e as agências multilaterais é o PROEP (Acordo MEC-BID 0247-BR), que traz, a reboque, o PROEM. Recentemente a imprensa tem noticiado o andamento do projeto, veiculando uma série de informações. O jornal *O Estado de S. Paulo*, 21 ag. 1998, p.A-10, destaca o investimento de 500 milhões de dólares no ensino técnico através da parceria MEC/MTb/BID. O objetivo do projeto, segundo a notícia, é criar, em seis anos "600.000 vagas nos cursos básicos de requalificação profissional e montar, com qualidade, uma rede de ensino técnico com 240 mil alunos. Atualmente, as 133 escolas técnicas federais oferecem 100.000 vagas. "O texto registra, ainda, a pretensão de capacitar 200 Centros Tecnológicos e estimular parcerias com entidades sindicais e patronais. Uma portaria inter-ministerial prevê a liberação de 125 milhões de dólares do FAT, sendo 25 milhões já em 1998. Outra notícia (*O Estado de São Paulo*, 16 jul. 1998, p.A-11) assinala que o BID incrementará o financiamento de projetos para o ensino médio brasileiro nos próximos cinco anos, num montante de 2,5 bilhões de dólares, em parceria com Estados e o MEC. Nancy Birdsall justifica esse interesse pelo alto índice, demonstrado em pesquisas do BID, entre educação e economia. É interessante observar que essa associação é feita em artigo dessa *expert* do BID, escrito em parceria com ROSS, D. e SABOT, R. Educação, desenvolvimento e inequidade e inserido em BIRDSALL, N. , JASPERSEN, F. (ed.) *Pathways to growth : comparing East Asia and Latin America* Washington D.C.: IADB, 1997, p.93-130. O PROEP, por sua vez, cita expressamente como referência LONDOÑO, J.L. *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina, 1950-2025*. Washinton D.C.: Banco Mundial, 1996. Em matéria publicada em *O Estado de S.Paulo*, 16 abr. 1998, p. A-11, o Ministro Paulo Renato declara que os recursos decorrentes de acordos com o BID deverão ser destinados, prioritariamente, para o ensino médio e profissionalizante e para o desenvolvimento de programas de informática educacional (em especial para ciências e matemática). Em reunião realizada em Brasília, por ocasião da discussão de novos empréstimos, Birdsall assinalou que se durante uma década o Brasil aumentasse em um ano a média de escolarização, a economia registraria um crescimento do PIB de até dois pontos percentuais mais do que o esperado. "Isso significa dizer que, se a economia deveria crescer 4%, naquele ano poderá crescer 5,5% graças à melhoria na educação."(Banco dobrará recursos para a educação na América Latina. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 16 jul. 1998, p.A-15.

¹⁶ A referência reporta-se a discursos, manifestações e entrevistas de Wolfensohn, Stiglitz, Iglesias e Birdsall, mencionadas no presente trabalho.

¹⁷ Ler, sobre essa questão, o texto de CUNHA, L.A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu. (cópia impressa)

¹⁸ O aumento de matrículas no ensino médio, embora crescente, não traduz, até o momento, uma democratização real desse nível de ensino. Em parte por conta dos altos índices de exclusão do ensino fundamental, apenas 27% da população brasileira de 17 a 17 anos cursa o ensino médio.(Cardoso, 1998, p.1)

¹⁹ A problemática da expansão do ensino médio em São Paulo é discutida por Spósito em seus dois trabalhos "O povo vai à escola" (1984) e "A ilusão Fecunda" (1993).

²⁰ No estado de São Paulo, registros estatísticos destacados sobre o ensino noturno só aparecem quando ele começa a incomodar. A tônica é mostrar as suas distorções em relação ao diurno. (Revista DESN, 1972) Comentários sobre os referidos dados apontavam o desperdício de recursos públicos numa experiência de resultados desastrosos e assinalavam a necessidade de regulamentações específicas para o período. Tais regulamentações passavam por um ajuste da escola ao aluno, pois "pretender que os alunos do noturno desenvolvam o mesmo conteúdo programático que os do diurno é mera utopia." (DESN, 1973, p.36). As propostas revelavam, também, restrições para matrícula dos alunos em defasagem idade-série, remetendo-os para o ensino supletivo. Embora essas medidas não se concretizassem, desenhava-se, cada vez mais nitidamente, o perfil de uma escola marginal, para os menos favorecidos. A perspectiva negativa em relação ao noturno persiste e culmina nos relatórios e planos federais e estaduais tendentes a "ampliar o ensino diurno e manter o noturno" (proposta do MEC ao PNE (1998), por exemplo), e resolver o atendimento de defasados idade-série via "soluções alternativas". Entrevistas com docentes, mesmo em escolas que desenvolveram projetos especiais para o noturno, revelam que persistem velhos problemas: absenteísmo docente, "adiantamento" de aulas, desânimo, desinteresse, problemas disciplinares, violência, sugestões de que "o noturno deve acabar", de que "deve ser criado um Centro Supletivo em cada bairro"... Alunos reclamam do absenteísmo docente, da falta de professores competentes, da permanência de docentes fora de sala para tratar de outros assuntos (relatório do SARESP, por exemplo), etc. Como ilustração das reações dos destinatários, ver os Cadernos do CEDI (no. 15 e 19) que documentam e analisam a luta popular pela escola pública na zona leste de São Paulo, na segunda metade dos anos oitenta.

²¹ No início dos anos oitenta o ensino noturno foi objeto de trabalhos específicos importantes, como os de Carvalho (1981) e Balzan (1982). Em âmbito interno da S.E., a ATPCE divulgou o documento elaborado por Gibran e Pruks "Cursos noturnos: solução ou problema?" tentando apresentar os diferentes olhares existentes sobre a questão, discutir as "perdas" e justificar a urgência de medidas específicas. A gravidade da situação foi confirmada por pesquisas da Fundação Carlos Chagas, amplamente divulgadas, e realçadas por matérias jornalísticas, constantes no decorrer de 1982. O texto de maior impacto, naquele momento, foi o trabalho elaborado por Silva e Nogueira, editado posteriormente pela Cortez, "A escola pública e o desafio do curso noturno". Vários textos e relatórios sucederam-se e a academia produziu vários trabalhos no correr dos anos oitenta e na virada dos anos noventa, em especial pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, como Dagmar Zibas. Em outros Estados, Mafra (UFMG) e Cheibe (UFSC) realizaram pesquisas dignas de nota. Em 1988, a FEUSP promoveu o Seminário "Ensino de 2º grau - perspectivas". Nessa ocasião, Spósito chamou a atenção para a rarefação de pesquisas na área do ensino médio e a necessidade de uma atenção especial às questões do ensino noturno. (Spósito, 1988) Todavia, poucos pesquisadores mantiveram-se centrados nesse objeto, o que concorreu para a suspensão das atividades do GT da ANPED - Políticas para o ensino médio, a partir de 1995.

²² Entre 1979 e 1982, um grupo de trabalho sediado na ATPCE, contando com a assessoria da Fundação Carlos Chagas e do Prof. Newton Balzan, da UNICAMP, elaborou um projeto intitulado "Projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus da rede estadual, no período noturno", a ser implementado a partir de 1983. Esse projeto incentivava as escolas a compor propostas corajosas, criativas, marcadas pela utopia...De certo modo pretendia-se superar o fluxo de mão única, de cima para baixo, característicos dos inócuos pacotes tecnocráticos formulados até então e garantir que a escola trabalhasse suas particularidades com autonomia. A mudança do governo Marin (Maluf) para o governo Montoro provocou uma pausa involuntária. Entretanto, foi um momento enriquecedor, ocupado pela discussão do "Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo" redigido por Azanha. A exposição dos problemas vividos no cotidiano escolar e a proposição de soluções funcionaram como reforçadores das tendências existentes no tratamento da questão do ensino noturno. Assim, o projeto reelaborado em 1983 era praticamente o mesmo de 1982 (Sampaio, 1988, p.88), resguardada a nova ênfase na autonomia da escola e na participação de todos nas decisões. O

projeto atingiu 152 escolas, teve muita receptividade e bons resultados. (Gatti e Lapeiz, S., 1985). Porém, a mudança no *staff* da S.E., implicou na alteração de rumos, que implicavam em maior controle das escolas. Ações de "sucesso", foram "generalizadas" e o trabalho foi praticamente abandonado, embora a S.E., por força do Projeto Suindara, do MEC, procurasse demonstrar que estava atenta à questão do noturno, enumerando medidas legais em relatórios. Nos anos noventa, novos estudos avaliativos foram realizados e a S.E. iniciou um projeto de flexibilização curricular com um número insignificante de escolas noturnas, ampliado relativamente nas "escolas-padrão". A partir da gestão Covas, com o fim da "escola padrão", algumas medidas permaneceram de forma genérica, dentro do que não colidia com o novo Programa de Governo. As avaliações realizadas no decorrer e ao final da primeira administração Covas revelam, contudo, que o problema continua praticamente o mesmo...

²³ Os gestores da educação paulista confirmam acordos e empréstimos com organismos multilaterais, elogiam as renovações em termos de planejamento e avaliação exigidas pelas agências, mas relutam em divulgar a adoção de receituários, alegando desconhecimento de documentos já muito veiculados e disponíveis em acervos documentais. A S.E. parece cultivar o princípio da confidencialidade, que hoje, chega a incomodar as agências financeiras (Banco Mundial, 1998) De qualquer forma, enquanto é possível acessar via *internet* acordos e relatórios com o MEC e outros estados (Paraná e Minas Gerais, por exemplo) na *home page* das agências, o mesmo não ocorre com os projetos paulistas. O projeto IEB, por exemplo (WB 3375-BR), iniciado na administração anterior, teve suas ações reorientadas em 1995 e dá suporte financeiro a diversas ações do novo programa de governo, tais como a reorganização do modelo pedagógico e de gestão, da S.E.. Isso inclui apoio à municipalização, consultorias variadas, informatização, expansão e melhoria do 2º grau, iniciativas inovadoras, capacitação docente dentre outras proposições para a educação básica paulista. Esse fato é muito pouco divulgado, e o IEB não está disponível nem na *home page* do Banco Mundial, nem na do PNUD.

²⁴ O documento "Educação paulista: corrigindo rumos", de setembro de 1996, registra, já nesse ano, uma ampliação das vagas diurnas e a instalação de mais de 100 telepostos de educação à distância. (p.12). Falas mais recentes assinalam que 80% dos alunos estão matriculados no período noturno. (Silva, 1998). Ressaltam, também, que a explosão no 2º grau paulista é devida, especialmente, a "estudantes que precisam trabalhar e trabalhadores que precisam estudar." (Alquéres, 1998)

²⁵ A matéria de Eichenberg, F. MEC negocia empréstimo com o BID. Jornal *O Estado de S. Paulo* São Paulo, 24 out. 1998, p.A-13, registra entrevista com o Ministro Paulo Renato de Souza, em Paris, com a declaração de que o MEC está negociando um empréstimo de 500 milhões de dólares com o BID que, somado à contrapartida nacional de igual valor, investirá 1 bilhão de dólares no ensino médio "prioridade das reformas educacionais no País."

²⁶ Os dados do Censo Escolar estão disponíveis na *internet*, para *download*. Available: <http://www.inep.gov.br>. A *Folha de São Paulo* também publicou material detalhado em reportagens datadas de 27 jul. 1998, 4º caderno, p.1 e de 16 set. 1998, Cotidiano, p.1-3. Esse material está disponível para pesquisa on line no endereço: <http://www.aprendiz.com.br>.

²⁷ Os dados do SAEB estão disponíveis na *home page* do INEP, anteriormente indicada, e foram objeto de uma longa reportagem no jornal *Folha de São Paulo*, 26 nov. 1998, Cotidiano, p.1-3. Esse material também pode ser pesquisado no endereço do Projeto Aprendiz. O jornal *O Estado de S. Paulo*, 18 ag. 1998, p. A-8, publicou, sobre o mesmo tema, a notícia "Pesquisa indica péssima qualidade do ensino de 2º grau."

²⁸ Ver, nesse sentido, a matéria Brasil gasta com educação igual países da OCDE, *INEP-Notícias*, 23 nov. 1998. Online. Available - <http://www.inep.gov.br>.

²⁹ Os comentários de Birdsall constam da matéria de Mônica Yanakiew, Banco dobrará recursos para a educação na América Latina. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16 jul. 1998, p.A-15.



³⁰ O projeto WEI (World Education Indicators), da UNESCO, objetiva apresentar um conjunto básico de indicadores na área educacional, que possam ser comparados internacionalmente. As informações em pauta constam do relatório "Education at a Glance", de 1998, divulgado pela *Folha de São Paulo* e está disponível em Notícias da Educação, 27 nov. 1998, no endereço <http://aprendiz.com.br>.

³¹ A matéria sobre as declarações do representante da UNICEF, Um alerta sobre a falta de qualidade do ensino foi publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 9 dez. 1998, p. A-14.

³² A imprensa publicou matérias nesse sentido: A hora do ensino médio. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 ag. 1998. Editorial, Caderno 1, p.2; Estados desconhecem metas de FHC para o ensino. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 set. 1998, p.A-9. É digno de nota o destaque dado ao Panorama Social da América Latina - 1987, publicado pela CEPAL: Para CEPAL educação não garante renda, *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 nov. 1998, p. B-4, onde essa instituição contraria argumentos do governo brasileiro e das agências financeiras, que fazem uma associação linear entre educação e desenvolvimento social. *Experts* desse organismo declaram que dificilmente ocorrerá, na primeira década do século XXI, melhorias na distribuição de renda decorrentes de medidas educacionais. São necessárias outras políticas públicas adicionais para que o panorama social se altere.

³³ Saviani considera a proposta do Executivo como "instrumento de 'racionalidade financeira' na educação. Segundo esse autor, "a partir de 1990 a 'racionalidade financeira' é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos designios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional." (1998, p.92) Conforme demonstrado no presente trabalho, esse argumento é válido. Contudo, considerando a adoção irrestrita do modelo de planejamento estratégico e operacional pelos órgãos do governo brasileiro, por sugestão das agências financeiras, essa racionalidade assume uma dimensão técnico-financeira.

³⁴ Essa discussão é feita por Cury (1998). Esse educador chama de "realismo conservador" o traço principal da proposta do Executivo, que traduz "um reordenamento mais específico dos recursos já existentes sem adição de novas entradas." (Cury, 1998, p.171)

³⁵ A notícia "Em que mãos está o "Plano Nacional de Educação" foi divulgada pela publicação *Informação em rede*, (São Paulo - Ação Educativa) n.7, 18 jun. 1998, p.2.

³⁶ Informações sobre a programação e a ausências de iniciativas para sua divulgação foram obtidas junto à secretaria da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em Brasília, pelos telefones (061) 3187010 e 3187013. As audiências foram realizadas às 5as. Feiras, a partir das 10h. da manhã, do dia 26 de novembro de 1998 até o início do recesso parlamentar.

³⁷ Caso exemplar é o do programa de reformas paulista, que adotou medidas de racionalização financeira, com concentração de alunos no menor número de escolas possível, aumento da média alunos/classe, regularização do fluxo via progressão parcial, oferta de atendimento diferenciado em tele-salas para alunos defasados idade-série e enxugamento curricular. Coerentes às recomendações do Banco Mundial, essas ações contaram com recursos do projeto IEB (3375-BR), financiado por um acordo com essa agência: Parte 4: reorganização do modelo pedagógico, item b - reorganização da trajetória escolar; item c- estudos referentes a fluxo, continuidade, expansão e melhoria no ensino de 2º grau. Pode ser citada, também, a reforma paranaense que inclui, desde 1996, o PROEM (Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná) financiado por um acordo com o BID. Minas Gerais, por sua vez, funciona como vitrine de sucesso da descentralização no documento publicado pelo Banco Mundial (1998) e é citada como exemplo ao PROMED-PEM (MEC, 1998).



³⁸ WEBER, D. Promed começa a ser discutido pelo governo *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 2 set. 1998, p. A-12)

³⁹ A divulgação do PROEP (Online. Available: <http://www.mec.gov.br>) coloca, dentre pontos a serem esclarecidos, os seguintes: Quem financia o PROEP? Quais os prazos para a apresentação de propostas? Organograma. O texto explicativo informa que "os recursos do PROEP são originários de dotações orçamentárias do Governo federal, sendo: 25% recursos do MEC; 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) do Ministério do Trabalho. Os 50% restantes advêm de empréstimos do Banco Interamericano de desenvolvimento." Seu prazo de implementação está estimado em cinco anos, a contar de janeiro de 1998. O organograma do PROEP coloca a gerência do PROMED subordinada à Diretoria Executiva do Programa. É importante assinalar que o documento do BID que formaliza o acordo financeiro que sustenta o PROEP~(1997, p.6) coloca, como condição contratual especial, o pacote de documentos operativos do PROMED-PEM e destaca que "os mesmos só poderão ser alterados com a não objeção do Banco"(exigência para liberação da primeira parcela de recursos do PROEP) À p. 9, o mesmo documento, ao indicar a estratégia do BID no País, destaca que "o programa apoia uma reforma educacional que procura reorientar e fazer mais eficiente o uso de recursos públicos federais e estaduais, em favor da formação de capital humano vinculado ao esforço de desenvolvimento econômico atual do país, sendo nesse sentido plenamente consistente com a estratégia do Banco".

⁴⁰ O Manual de Planejamento Estratégico, já esboçado no documento PROEP/BID(1997), destinado a orientar o planejamento estadual da educação média, é um instrumento extremamente diretivo elaborado por uma equipe composta dos seguintes elementos: um técnico da SEMTEC, dois consultores UNESCO/SEMTEC, um consultor do BID e um representante do BID. O documento em pauta assinala que os estudos em cada Estado devem contemplar uma série de itens padronizados visando uma "ação integrada" que "evite desperdícios e desarticulações." É exemplar a concepção de projeto adotada: "um projeto é uma seqüência bem definida de eventos com um início e um fim, que se destina a atingir um objetivo claro, sendo conduzido por pessoas dentro de parâmetros estabelecidos como tempo, custo, recursos e qualidade."(apud Catapult. Inc. Microsoft Project For Windows Passo a Passo. Makron Books, 1995, p.4)

⁴¹ É interessante assinalar que os formulários dos termos de referência têm seus campos preenchidos e há indicação de talhada do perfil profissional das equipes de trabalho (do nível central à escola). Trata-se de um metodologia que tende a reavivar a crença na existência de uma ciência do planejamento, o que remete para as "considerações talvez impertinentes" de Azanha (1993). Tais observações alertam para os desdobramentos dessa concepção em prejuízos para a ação autônoma das escolas e para o próprio processo educativo.

⁴² Em São Paulo, a exemplo do governo federal, Covas elegeu o ensino médio como prioridade para o segundo mandato.(Covas fará parcerias com o setor privado. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1º nov. 1998, p.A-14. Essa consonância - salvo pequenos desentendimentos - acompanhou toda a gestão. A legislação estadual, em especial a Deliberação CEE 14/97, que fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do ESP e a Res. SE n.7, de 19 jan. 1998 que estabelece diretrizes para reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino, correspondem exatamente às expectativas federais.

⁴³ O fato dos resultados evidenciados pelo SAEB, comparando resultados de duas pesquisas (1995 e 1997), deixarem muito claro que o desempenho está, de modo geral, muito abaixo do esperado, que as disparidades não podem evidenciar muita coisa e que as deficiências explodem no ensino médio, não deixou de gerar comemorações e ilações otimistas a partir de pobres vitórias e reclamos de "perdedores" inconformados. (Deficiências explodem no 2º grau e outras matérias. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 nov. 1998, Cotidiano, p.3) Houve evidente mal estar no caso de São Paulo, que havia publicado recentemente dados mais positivos do SARESP, embora com o a ressalva de que o nível de habilidades



ainda está baixo. (Cresce taxa de aproveitamento dos alunos de São Paulo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 out. 1998, p. A-21.)

⁴⁴ Deficiências explodem no 2º grau. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 nov. 1998, p.3, Cotidiano.

⁴⁵ Resultado do SAEB gera polêmica entre Secretários. Neubauer questiona critérios. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 nov. 1998, p.3, Cotidiano.

⁴⁶ No dia 27 out. 1998, a APASE realizou a sessão de estudos "Analisando o SARESP". As conclusões dessa reunião sintetizam, de certo modo, as preocupações da rede e são confirmadas na observação direta de escolas estaduais realizada durante a pesquisa. Alguns trechos: "Não podemos nos furtar à constatação de que o SARESP tem um caráter controlador, induzindo a escola a assimilar e ater-se a parâmetros definidos em nível central, como por exemplo as Propostas Curriculares da CENP. Ao mesmo tempo, tem sido utilizado como instrumento divulgador de conclusões apressadas e pouco confiáveis da Secretaria da Educação como indicador de melhoria da qualidade do ensino na Rede Estadual"... "A divulgação de listas de melhores escolas do Estado discrimina e desqualifica as demais, desmascarando a política da própria Secretaria de valorização da Escola de Sucesso disseminando, por outro lado, uma postura de competição pela competição". (*Jornal da APASE*, São Paulo, n.60, nov. 1998, p.7.) Nas unidades escolares, a elaboração dos relatórios do SARESP interferiu no trabalho regular da escola. Alguns professores acham absurda a concentração da escola na avaliação externa. Outros, esperam que a escola seja beneficiada. Há preocupação de "preparar" os alunos para as provas, visando melhorar a imagem da escola junto aos órgãos centrais.

⁴⁷ Anunciado o provão do 2º grau, com inscrições. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 mar. 1997, p.19. A notícia assinala que as inscrições estão marcadas, em princípio, para o período entre 28/07 e 5/8. O Ministério espera de 100 mil a 300 mil inscrições. A 27/06 do mesmo ano o MEC noticiou, via *Internet*, que o ENEM seria adiado para 1998 e poderia ser realizado, em caráter experimental, em dez estados, ainda em 1997. A "prova piloto" foi aplicada em 5 nov. 1997, em sete Estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Rondonia Goiás e Bahia. Seu objetivo foi avaliar, "nessa primeira edição", o sistema educacional. Cerca de 660 mil alunos da 3ª. série submeteram-se à prova, que, na fala do Ministro Paulo Renato, "vai permitir diagnóstico preciso do ensino médio". A partir de 1998 o exame funcionará, segundo a mesma fonte, como uma espécie de credencial que poderá ser usada junto a universidades, escolas técnicas e empresas. (660 mil fazem provão do 2º grau. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 nov. 1997, p.11, Cotidiano.)

⁴⁸ A importância do Enem. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 maio 1998, p.3. Esse Editorial reporta-se à inspiração européia da iniciativa e assinala que, se no Brasil, a problemática do vestibular for atendida, seu mérito já seria apreciável. Considera, outras vantagens: é oportuno porque "o aumento de matrículas no ensino médio exige um sistema que controle sua qualidade.", e também enseja o encontro da "sempre procurada e jamais encontrada pedagogia específica do ensino médio, reduzida, há muitos anos, à mera e frustrante pedagogia de transição para a universidade." O Editorial Alternativas ao Vestibular, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 dez. 1998 não discute especificamente o ENEM. Trata das novas alternativas ao vestibular em discussão no CNE, citando algumas experiências. Assinala que a idéia mais razoável seria "evoluir para um amplo sistema de avaliação nacional", de difícil concretização, face às disparidades regionais na oferta do ensino médio e as oportunidades restritas de ingresso no ensino superior. Porém, frente à "somatória de deficiências estruturais da educação nacional" qualquer alternativa exigirá "uma alongada fase de transição, com freqüentes reavaliações e muito debate público. Sem isso, corre-se o risco de substituir o vestibular por algo que venha a revelar-se ainda pior que ele." Esse editorial foi selecionado porque, em artigo de 4 nov. 98, publicado no INEP/Notícias, Maria Helena Guimarães de Castro assinala que, o ENEM "deve se transformar, nos próximos anos, numa das principais alternativas ao vestibular".

⁴⁹ Em detalhes, esses objetivos são os seguintes: "a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionais pós-médios e ao ensino superior.

⁵⁰ Exemplos: MEC vai avaliar alunos do 2º grau em agosto. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 abr. 1998, p.A-14. Acaba hoje inscrição do provão do 2º grau. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 jul. 1998, p.6. Cotidiano. Terminam hoje as inscrições para o Enem. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 jul 1998, p.A-10. Além disso, os sites do MEC e do INEP na Internet tinham vasto material disponível e houve divulgação junto às escolas. Na prática, o esquema não funcionou. Os postos de inscrição não sabiam dizer para que servia o exame, o formulário seria fornecido por agências bancárias que não os haviam recebido. Uma confusão geral. As inscrições foram prorrogadas, com editais em jornais de grande circulação. O texto dos editais é uma ilustração da "gincana do candidato": "Os documentos para a inscrição estão disponíveis apenas nas agências do Banco do Brasil das cidades onde o ENEM será realizado. Se você é correntista do banco, pague lá mesmo a taxa de inscrição. Do contrário, pegue a ficha no Banco do Brasil e pague a taxa numa casa lotérica. Coloque o recibo de pagamento e a ficha de inscrição no envelope apropriado e deposite em qualquer agência dos Correios. Para maiores informações, ligue 0800 616161."

⁵¹ O noticiário jornalístico divulgou o andamento do ENEM/98: 200 mil alunos participarão do Enem. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 jul. 1998, p.A-12. Provão do 2º grau registra poucos inscritos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 ag. 1998, p.A-13. 30% faltam ao 1º vestibular do futuro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1º set. 1998.

⁵² Nos termos do Documento Básico do ENEM, "competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber-fazer". Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências." (MEC/INEP, 1998, p.8.)

⁵³ Artigo 1º da Portaria MEC n. 522, de 9 abr. de 1997, instrumento legal de criação do programa. Na mesma data, a Portaria MEC n. 523/77 organiza a comissão de licitação responsável pela aquisição dos equipamentos. Available: <http://www.mec.gov.br>. A aquisição de equipamentos foi prevista em etapas: duas destinadas à Formação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), num total de 200 e, posteriormente, atendimento aos programas estaduais. Foi prevista a aquisição de mais de 100.000 computadores para 6000 escolas e um montante de recursos de 450 milhões de dólares a serem rateados entre o MEC, Estados e Municípios. Praticamente a metade dos recursos será aplicada na capacitação de multiplicadores e docentes. A escola participante deve reunir condições mínimas, apresentar um projeto de caráter pedagógico, e ser selecionada por comissões estaduais. A questão dos recursos - incluindo a participação do BIRD - já havia sido discutida na proposta do programa (MEC/SEED. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília:SEED, 6 nov. 1996, p. 22:" Este programa tem afinidade com outros projetos que o BIRD patrocina no Brasil, dentre os quais o projeto Nordeste, em pleno curso. A participação do banco no projeto poderá ser, inicialmente, o que couber dentro do projeto Nordeste, novo financiamento para complementar o mesmo projeto e financiamento de etapas posteriores do programa."

⁵⁴ A Internet, centro de projetos da UNESCO, do BID e do Banco Mundial representa um objeto de desejo cercado de mistificações em torno de suas potencialidades. Tem sofrido, contudo, restrições de teóricos nos EUA e na Europa, que merecem consideração. Baudrillard (1997, p.148), desconfando seu fatalismo, faz algumas observações interessantes: "A Internet apenas simula um espaço de liberdade e de descoberta. Não oferece, em verdade, mais do que um espaço fragmentado, mas convencional, onde o operador interage com elementos conhecidos, sites estabelecidos, códigos instituídos. Nada existe para além desses

parâmetros de busca. Toda pergunta encontra-se atrelada a uma resposta pré-estabelecida. Encarnamos, ao mesmo tempo, a interrogação automática e a resposta automática da máquina."

⁵⁵ Colaboraram na especificação técnica do equipamento a ser adquirido para implantação do projeto a Universidade de São Paulo, o MIT (Massachusetts Institute of Technology) e o Institute of Education do Kings College de Londres. A licitação internacional será feita sob a égide do Banco Mundial.

⁵⁶ BRASIL.MEC/SEED Programa nacional de informática na educação. Brasília:SEED, NO. 1996.

⁵⁷ Informações sobre a Iniciativa Informática 2000, sobre Seminários, Conferências e Grupos de Trabalho patrocinados pelo BID podem ser encontradas no site do BID na Internet. Available: <http://www.iadb.org>.

⁵⁸ O Programa de escolas associadas (PEA) da UNESCO conta com a participação de apenas 43 escolas brasileiras. A meta é aumentar para 200 associadas. (ATHIAS, G. Unesco quer mais escolas em rede mundial. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 18 ag. 1998, p. A-8.

⁵⁹ Chomski (1996, p.135-6) assinala que a indústria da computação sempre foi protegida de forma camuflada nos EUA e hoje compõe a agenda de uma política de penetração nos mercados externos, apoiada pelo Estado. Os países emergentes são vistos como consumidores e, por esse motivo, uma das metas estratégicas dos *donnors* é vender bens e serviços a esses tomadores, abischoitando cerca da metade do valor dos empréstimos nessas transações. A imprensa tem veiculado notícias que confirmam essa análise: TOLEDO, J.R. Conheça o relatório sobre o Brasil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 out. 1997. Folha Brasil. A reportagem divulga pontos do Relatório dos departamentos de Comércio e de Estado do governo dos EUA, dentre os quais, um guia que aponta aos investidores os mercados mais promissores. Dentre eles, telecomunicações, computadores e periféricos e software. THE WALL STREET JOURNAL AMERICAS. Nota. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 nov. 1998, Economia - "Os EUA vão lançar um pacote de incentivo ao comércio eletrônico que inclui o financiamento, ao lado do Banco Mundial, de projetos para fomento da Internet em nações mais pobres. Também deve crescer o volume de pesquisas sobre o impacto econômico da rede".

⁶⁰ Após defender com unhas e dentes o seu programa, a Comissão de Informática do PROINFO visitou outros países e reduziu sua previsão inicial, por considerá-la muito ambiciosa... (WEBER, D. Vencedor de licitação do MEC será conhecido hoje. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 15 set. 1998, p.A-16.)

⁶¹ ATHIAS, G. Projeto do BID favorece regiões mais ricas. Brasil tem escolas sem água e luz. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 23 jul. 1998, p. A-15. Geral.

⁶² Em São Francisco, Califórnia, especialistas analisaram a adoção de computadores pelas escolas e seus efeitos no aprendizado e não conseguiram chegar a conclusões definitivas sobre a relação custo-benefício ou se o aluno que usa computador aprende mais e melhor. Poppovic, que participou do evento, declarou na ocasião que: "gastamos muito pouco tempo discutindo o tipo de educação que queremos e tomamos como certo que a tecnologia vai resolver esse problema." (Beck, L. Comissão Brasil/EUA discute tecnologias. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 dez. 1998, p.A-14.)

⁶³ O Projeto TV Escola, concentrado na capacitação docente e programas educativos de apoio está em funcionamento desde 1996 e não vem atingindo as expectativas. (AVANCINI, M. TV Escola não tem alcance desejado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1º jul. 1998, p.3. Cotidiano. Há, também, dificuldades em compor parcerias (AZEVEDO, E. TV Escola ainda procura parceiros. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 2 jul. 1998, p.A-13.)

⁶⁴ AZEVEDO, E. MEC libera R\$ 10 milhões para TV Escola. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1º jul. 1998, p. A-19.



⁶⁵ Sobre essa temática, foi publicado recentemente no Brasil o livro de Guy Debord sobre a sociedade do espetáculo: DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

⁶⁶ Essas artimanhas não passam incólumes por observadores atentos. É o que se depreende da manifestação de HUMBERG, E., Propaganda e informação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1998, Caderno 1, p.3, Painel do leitor: "O artigo do embaixador Sérgio Amaral, porta voz da Presidência da República (Folha, 21/6), deixa claro porque a comunicação do governo federal não é eficaz, tampouco eficiente. O embaixador começa confundindo propaganda com comunicação e os dois com informação. A função da propaganda é vender. A informação pode até usar canais da propaganda, mas apenas de forma complementar. Assim, os 120 milhões que o governo usa em propaganda podem ser úteis para vender uma imagem favorável de sua atuação, mas não são certamente o meio mais eficaz de informar, muito menos estabelecem um processo de comunicação". Obs.: O autor é presidente da Associação Brasileira de Empresas de relações Públicas, S.P.

⁶⁷ São dignos de nota os *Sites* mantidos pelo MEC, pelo INEP, pelo IPEA, pelo SEADE, pela FUNDAE e outros. Também merece registro o SIED (Sistema Nervoso Digital de Informações e Gerenciamento Educacional), do INEP/MEC, divulgado via CDROM.

⁶⁸ A revista *O novo ensino médio - a revolução do conhecimento* chega às escolas brasileiras (Available: <http://www.mec.gov.br>) é um misto de informação (anexa no encarte os textos legais referentes às Diretrizes Curriculares para o ensino médio), instrumento de formação de opinião, material para discussão e propaganda política. A começar do título, o discurso sedutor pauta-se pela cultura do sucesso. Na primeira parte "A hora de mudar é agora" o Ministro Paulo Renato assinala, dentre outras coisas que "Daqui a quatro ou cinco anos, a questão da qualidade do ensino fundamental será uma página virada na história da educação brasileira." Declara, também, em relação ao ensino médio: Tenho participado de vários fóruns internacionais e posso assegurar que a reforma em curso está sendo vista lá fora, por organismos como a UNESCO e o Banco Mundial, como uma das mais avançadas, mais importantes, mais inovadoras de todo o mundo". Em "A palavra dos especialistas" reúne depoimentos de conselheiros do CNE "que juntos somam mais de trezentos anos dedicados ao ensino". Representantes do mundo cultural foram ouvidos em "O prazer do Conhecimento". A formação de opinião é objeto evidente dos tópicos "Uma revolução", no qual o espaço foi ocupado pela divulgação seletiva de pronunciamentos favoráveis do magistério e "Até que enfim", onde pais e alunos demonstram entusiasmo inaudito com os rumos da reforma do ensino médio. "A experiência européia" ressalta, via de regra que o jovem está fora da faixa de obrigatoriedade do ensino e que a demanda é por menos ensino universitário." Em tempo: a universidade não foi chamada a pronunciar-se...

⁶⁹ Essa manifestação é difusa e impregna, em parte, o material informativo que acompanha textos legais e documentos técnicos. Available: <http://www.mec.gov.br>. Uma comparação com os *sites* de outros países, em especial da Espanha e do Chile, ressalta essa característica, muito evidente no *site* do MEC.

⁷⁰ A qualidade do material divulgado pelo INEP, via publicações escritas e Internet é, via de regra, de alto nível. O Informativo Notícias-INEP, entretanto, algumas vezes resvala para a promoção das ações governamentais e para a interpretação tendenciosa de dados, em benefício da administração. Exemplos: 16 set.1998: "Estudo do INEP aponta os desafios para a educação brasileira": essa matéria aponta os avanços conquistados nessa administração e os problemas a serem enfrentados para superar o déficit histórico acumulado. No decorrer de novembro de 1998, há divulgação polêmica dos dados do SAEB, com tendência a expô-los de forma favorável. Há, também elogios tendenciosos à rede particular e associações lineares apressadas entre salário docente/ aproveitamento escolar e aproveitamento escolar/uso do computador. A Secretária de São Paulo, Rose Neubauer, questionou os critérios de análise. Controvérsias também acontecem em relação à publicação "Education at a Glance - 1998", da UNESCO. A imprensa noticiou um perfil altamente desfavorável da educação brasileira, com depoimentos de especialistas da própria UNESCO e outras instituições internacionais. A matéria de Notícias-INEP, sobre o referido relatório (23 nov. 1998) intitula-se "Brasil gasta com educação igual países da OCDE" e seus subtítulos



foram moldados ao sabor das linhas de política educacional em andamento, e assumem um perfil positivo não evidenciado no documento da UNESCO. A imprensa analisou esses desencontros. Ver ROSSETTI, F., *Projeto Aprendiz - Colunas*, 1º/12/98: "A ética da estatística - dados estatísticos são confiáveis?"... "Bem torturados, os números revelam o que você quiser."... "As estatísticas indicam alguns movimentos, jogam luz sobre certas realidades, mas deixam outras às escuras. Um copo pela metade pode estar meio cheio ou meio vazio. Depende da ética da estatística". Essa reflexão faz lembrar o otimismo do Ministro Paulo Renato pelo fato de "quase metade" das escolas estar acessando a TV-Escola. Uma outra dimensão da divulgação de dados é que, uma vez publicados, é difícil provocar a reversibilidade das proposições. É o que Baudrillard (1997, p.60-65) denomina "política meteorológica": terá feito bom tempo mesmo se chover. A questão é que, conforme alerta esse autor: "Lançada a informação, enquanto não for desmentida, será verossímil. E, salvo, acidente favorável, nunca sofrerá desmentido em tempo real; restará, portanto, credível. Mesmo desmentida, não será nunca mais falsa, porque foi credível. Contrariamente à verdade, a credibilidade não se refuta, pois é virtual".

⁷¹ Exemplos: Em São Paulo, O Suplemento Especial - Poder Executivo: "Em dois anos S. Paulo ganha uma nova cara" (DOE vol. 107, n. 21, São Paulo, 30, jan 1997.) incluía, dentre outras, as realizações na área educacional. O Governo do Paraná divulgou, como realizações o Plano de Ação da Secretaria da Educação do Paraná/1995-98 em cartazes, a "Universidade do Professor - O começo de uma nova história" (dezembro de 1996) - boletim e PROEM (Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná) - Perguntas e Respostas - boletim (1996), dentre outros.

⁷² As entidades de classe ressentem-se dessa imposição e registram as reclamações em seus periódicos: A nossa LDB e a dos outros - espaços de flexibilização proporcionados pela lei são apropriados pelos donos do poder. É o caso do "pacote" de reorganização curricular, que define a duração das aulas e até os intervalos entre-aulas. ("Meu Deus, de onde tiraram isso?"). No caso das "dobradinhas" de aula, muito comuns no noturno, essa interrupção gera uma série de distorções. (*O Diretor*, n. 2, São Paulo, maio 1998, p. 3-4.

⁷³ É o caso da publicação argentina "Escola Hoy", do Ministério da Educação daquele país, já mencionada no trabalho.

⁷⁴ Publicações das entidades de classe sugerem, por exemplo, que "a publicação oficial colorida e cara" pretende inutilmente esconder que a redistribuição da rede significa fechamento de escolas e classes superlotadas de adolescentes e a reforma curricular e a reestruturação da carreira tem por tradução "o olho da rua" para muitos. Nesses termos, a autonomia da escola está cada vez mais distante e preponderam as manobras aritméticas para reduzir custos. (*O Diretor*, n. 3/97, n.2 e n. 4/98)

⁷⁵ O enunciador adota como artifício fortalecedor da sua credibilidade a desqualificação do passado envolvendo, nesse processo, o próprio destinatário.

⁷⁶ Há várias matérias que denunciam problemas na área educacional. Dentre as denúncias, podem ser citadas: PAGENOTTO, M.L. Professores da rede estadual temem demissões. Aulas de Inglês serão reduzidas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 23 jan. 1998, p. A-8. Escolas mudam currículo e vão cortar professores. *Diário de Marília*, Marília, 23 jan. 1998, p. 4-A. HEISE, T., Estado faz bingo de matrículas. *Projeto Aprendiz*. Notícias da Educação de 18-24 jan. 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>. ROSSETTI, F., Sufoco de jornalista. *Projeto Aprendiz*, Colunas de 1-7 mar. 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>. ROSSETTI, F. Brasil não declara quanto gasta em educação. *Projeto Aprendiz*. Colunas; 15 set 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>.

⁷⁷ Além dos artigos de especialistas, que figuram nas referências bibliográficas, há matérias de bom nível escritas por jornalistas: ROSSETTI, F. Reformas deixam sociedade de fora. *Projeto Aprendiz*, Colunas, 14-28 jan. 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>; ROSSETTI, F. A próxima revolução na

educação. *Projeto Aprendiz*. Colunas 20 nov. 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>. Editorial, Retrato da Educação Básica. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 jul. 1998, p. A-3.

⁷⁸ Exemplos: HEISE, T. Faltam água, luz e telefone nas escolas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 set. 1998, p.1, Cotidiano. (Censo Escolar). Ensino desperdiça R\$ 5,2 bi em um ano. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jul. 1998, p.1, Cotidiano. Estudo indica baixo investimento no ensino básico. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 nov. 1998, p. A-11. (Relatório OCDE). Brasil paga menos a professor do que 'ricos'. *Projeto Aprendiz*. Notícias da Educação - Aprendiz comenta., 27 nov. 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>.

⁷⁹ Há vários equívocos nos noticiários. Esta é uma ilustração: "Criado na década de 60, o 2º grau brasileiro é um modelo de ensino ultrapassado, que já não cumpre suas funções." GRANATO, A. A segunda onda. *Revista Veja*, São Paulo, 6 maio 1998, p.93.

⁸⁰ É exemplar o artigo que, pretendendo ser analítico, serve de reforço à argumentação oficial, sem nada acrescentar: Privativo do trabalhador - o ensino técnico deixa de ser de nível médio, ganha cara nova e clientela diferente. *Revista Época*, São Paulo, 1 jun. 1998, p.63-4.

⁸¹ A *Folha de São Paulo* publicou várias matérias sobre essa questão em 17 ag. 1997. Seu projeto editorial está disponível no Universo online.

⁸² A título de ilustração, uma relação de manchetes jornalísticas: "MEC quer flexibilizar currículo de 2º grau"; "Custo pode limitar mudança"; "Reforma vai exigir mais investimentos"; "Proposta é bem vista por educadores"; "Alunos de mais de 18 anos podem acelerar curso"; "Optativas podem ser feitas em outras escolas"; "Conselhos Estaduais terão prazo para discutir reforma do 2º grau"; "Debate defende mudanças no 2º grau"; etc.

⁸³ Exemplo: "Samuel vai ficar quatro horas no trânsito". (título de matéria da *Folha de São Paulo*).

⁸⁴ TREVISAN, L. Fim da repetência ainda é alvo de debate. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 nov. 1998, p.A-14.

⁸⁵ ROSSETTI, F. Voto em Covas, mas... e Aprendiz comenta. *Projeto Aprendiz*, Busca e Notícias da educação, 20 nov. 1998. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>.

⁸⁶ Sindicato quer canal de comunicação. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 nov. 1998, p. A-14.

⁸⁷ Todas as entidades promovem encontros estaduais anuais, encontros regionais e sessões de estudos sobre temas do momento para os quais convidam eminentes especialistas. A síntese das palestras costuma ser publicada em jornais mensais. Mantém, ainda, cursos para preparação de docentes aos concursos públicos (APEOESP), Suplementos de legislação (APASE), *Jornal do Projeto Pedagógico* (UDEMOM), Boletins especiais (UDEMOM). Realizam pesquisas de opinião e mantém um *site* na Internet. Costuma contar, também, com representantes no CEE.

⁸⁸ BURKI, S.J., PERRY, G.E. *Beyond the Washington Consensus - Institutions matter*. Pre-publication edition. Washinton D.C.: World Bank, 1998, p.100.

⁸⁹ Editoriais da APASE. *Jornal da APASE*, n. 52 e n. 58, São Paulo, 1998.



6 O SALTO NA ESCURIDÃO

Um casal empreendedor impulsiona o filho adolescente para o futuro, acionando o canhão do ensino médio. A felicidade e a confiança resplandecem em suas faces, voltadas para um horizonte invisível ao leitor, mas certamente cheio de promessas. O fato do canhão ser de modelo ultrapassado e o futuro antevisto indecifrável, não prejudicam a mensagem: o tiro já foi dado, o otimismo o direciona, o futuro será alcançado...

A imagem descrita refere-se à ilustração extremamente sugestiva que compõe a capa do jornal *Escola Agora*,¹ em seu número dedicado ao ensino médio. A mesma figura foi reproduzida na página de rosto desta tese, certamente sob um ponto de vista diverso da imagem que a Coordenadoria de Comunicação da Secretaria da Educação de São Paulo pretende que seja apropriada pelo público, em especial o que se encontra nas escolas.

Os itens figurativos da ilustração podem insinuar, para um observador preocupado com a questão, múltiplas associações com as perspectivas prováveis do ensino médio brasileiro: a educação como responsabilidade da família, a presença do ensino e a ausência da escola, um jovem que é projétil e não projeta, um *kit* de emergência que exclui livros e cadernos, um futuro aberto à imaginação. Um salto na escuridão?

O destino desenhado para esse nível de ensino configura um objeto para o qual convergem muitos olhares, carregados de uma ampla variedade de intenções, motivações e representações. É provável que inúmeras interpretações possam ser dadas a essa ilustração que contém, em si mesma, uma leitura das políticas atuais para o ensino médio, esboçadas nas diretrizes legais e resumidas em matérias contidas nas páginas internas do instrumento de divulgação, segundo o prisma particular do comunicador.

É possível, também, que haja um consenso em relação à aposta governamental: se considerada ao pé da letra, ela é extremamente alta. Enquanto segmentos especializados da administração pública expressam sua inquietude em relação à incerteza gerada pela

"redução do poder de previsão dos indivíduos sobre os destinos da sociedade e as ações dos sujeitos (SÃO PAULO. SEPLAN/SEADE, 1998, p. IX), o setor educacional parece sentir-se capaz de prevenir e domar o furacão e fazer prospecções do imponderável.

O que fundamenta essa segurança? A confiança na própria capacidade de apreender a realidade, de articular propostas coerentes, de convencer e comprometer os protagonistas necessários da educação na execução de uma política, em cuja formulação não estiveram envolvidos? Ou o respaldo dos encaminhamentos acordados e estrategicamente planejados com as agências multilaterais?²

No primeiro caso, há um toque de onipotência. No segundo, tal sustentação implica na confiança incondicional na força dos espelhos, na prospecção tecnicista, na expressão qualitativa da estatística, nos poderes mágicos da tecnologia, na chave do sucesso incorporada à subordinação da educação ao mercado e à submissão do conhecimento à tecnologia, na ação disciplinadora da avaliação externa, na cornucópia financeira das parcerias e no poder da autonomia decretada em construir novas realidades educacionais.

É provável, ainda, que tais crenças justifiquem alguns direitos: de interferir na "realidade rebelde", impor-lhe condições e soluções e controlá-la, de bloquear iniciativas não consensuais, de induzir o cotidiano escolar à cegueira seletiva. Não haveria, nesse caso, o perigo de promover um "escolaricídio"? Com certeza, não é essa a intenção dos gestores da educação brasileira e paulista.

Uma das matérias contidas no referido exemplar do *Escola Agora*, da autoria da secretária Rose Neubauer, "A hora e a vez do 2º grau", assinala que "O ensino de nível médio é prioritário para a Secretaria da Educação, que tem tomado medidas como a reorganização da rede, a distribuição de recursos para compra de equipamentos e a instalação de microcomputadores nas escolas." Dentre as medidas já adotadas, com o objetivo de "generalizar e qualificar a escola de 2º grau", dimensiona a municipalização do ensino fundamental como o instrumento que permitirá ao poder público estadual "concentrar

seus esforços na ampliação de vagas para o Ensino Médio e na melhoria da remuneração de seus professores".(Silva, 1997, p.2)

Madeira, F., no encarte do mesmo veículo de comunicação social, aponta o 2º grau como exigência mínima do mercado. Registra o aumento de jovens desempregados que "não podem mais investir seu salário em cursos de aperfeiçoamento, como Computação e Línguas", e, mais adiante, que "a maioria usa o salário em objetos de desejo, especialmente a indumentária" (Há, aqui, uma contraposição?)

Esses mesmos jovens, continua a pesquisadora, "insistem em matricular-se no período noturno, pois não perdem a esperança de inserir-se no mercado". Na verdade, quem estuda no período noturno, geralmente trabalha. (Franco, 1995, p.1) Esse fato é confirmado por Madeira em pesquisa recente.(SÃO PAULO. SEPLAN/SEADE, 1998, p.188). Tal informação é fundamental para as futuras reorganizações do ensino paulista.

Sem tentar desenroscar o entrelaçamento das verdades da administração educacional, da comunidade acadêmica, da *expertise* internacional, da imprensa, das entidades de classe e dos cotidianos escolares em relação à concretização dessas medidas, ou entrar no mérito da magia dos meios para a melhoria do ensino, ou referendar as denúncias de tortura dos números orçamentários para atingir o percentual obrigatório de aplicação dos dinheiros públicos em educação, é interessante saltar para o final de 1998 e atentar para as recentes declarações do governo paulista a respeito da política para o ensino médio.

"Covas elegeu o ensino médio como prioridade para o segundo mandato", diz a matéria do *Estado de São Paulo* (São Paulo, 1 nov. 1998, p.A-14.) Não se fala mais em sobra de recursos, mas em orçamento apertado. As alternativas propostas pelo governador são os complementos financeiros originários de empréstimos internacionais (cujas decorrências e implicações já foram sobejamente discutidas no trabalho) e a formalização de parcerias com o setor privado, já delicadas para o sistema S (SENAI/SP, 1997)



A concretização de parcerias que implicariam num comprometimento maior do empresariado com a educação, em nome de vantagens futuras, é questionada por Turow (1997), que considera paradoxal, no capitalismo, substituir lucro por investimento, em especial no caso da educação, "um investimento muito incerto em que com frequência existe pouco ou nenhum retorno pelo fato de se receber um pouco mais dela."..."Há grandes retornos para os primeiros anos de educação, e também para os últimos, mas os retornos são pequenos nos anos intermediários." (1997, p.361) O referido analista econômico ressalta, ainda, que

"Doze anos de ensino público obrigatório constituem uma violação de todos os princípios do capitalismo. Algo que poderia ser vendido está sendo dado." (1997, p.364)..."Os investimentos privados em educação são por natureza não igualitários e sempre estarão muito concentrados entre as pessoas com grandes rendas"..."Com o *downsizing*, a responsabilidade pelo investimento em habilidades para o trabalho passa da empresa para o funcionário; mas como este não sabe onde irá trabalhar no futuro, a empresa não se dispõe a fazê-lo, porque não quer desperdiçar seus recursos em habilidades que não irá usar." (1997, p. 365)

Nesses termos, a responsabilidade do setor público na área educacional continua sendo fundamental... Essa evidência, no contexto de reajustes estruturais que penalizam a área social, preocupa analistas de políticas educativas. Linhares e Garcia (1996:20) assinalam que as recorrentes promessas associadas à escola pública, fundadas num discurso dúbio de equidade, parecem favorecer sua incorporação ao mundo das excludências. As educadoras questionam a escola que está sendo esboçada: "Uma subescola para uma subclasse? Uma subescola pública para um futuro de subalternidade e selvageria para o Brasil?"

No caso do ensino médio, o "*apartheid*" assumido pela própria legislação, ao diferenciar as possibilidades de atendimento para os que podem estudar e os que precisam trabalhar, para os inseridos no fluxo regular e os defasados idade-série, aprofunda-se quando são consideradas as possibilidades teóricas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional e o "realismo" desta última ao aderir naturalmente às vicissitudes do mercado.

Com referência às diretrizes oficiais para esse nível de ensino, ainda na mesma edição do jornal *Escola Agora* (encarte, p.1), no artigo "Mudando para melhor, dentro das



condições reais", Mello discute os objetivos do ensino médio e o fato das escolas estarem distantes deles. Aponta, nesse quadro, quatro condições necessárias para que haja uma aproximação entre a escola e as necessidades estabelecidas nas diretrizes normativas: conhecer seus recursos, para tirar deles o maior proveito (estar disposto a agir sem esperar condições ideais); ter um objetivo claro para interferir com sucesso na realidade; criar um sistema de incentivos para quem se esforça mais e abrir-se a múltiplas possibilidades pedagógicas, isto é ampliar seu repertório de verdades pedagógicas...

O que chama a atenção, em primeiro plano, é que as condições reais devem ajustar-se às diretrizes, e não as diretrizes às condições reais. Como é do conhecimento geral, aí não reside nenhuma novidade, o que é desanimador. Outra constatação é que enquanto as borboletas podem voar na mente dos iluminados, a escola deve ser realista e trabalhar nas condições existentes, por mais adversas que elas possam parecer.

Todavia, objetivos claros são dificilmente delineados a partir de diretrizes obscuras, ou extremamente complexas para a vida cotidiana da escola pública. O estímulo à competitividade e a ampliação do repertório de verdades pedagógicas num horizonte de consenso educacional, não poderiam deixar de estar presentes. Tais recomendações parecem acenar, contudo, para a aceitação das inovações desencadeadas pelo sistema.

Essas considerações remetem para os princípios da reorganização curricular que, nos termos do Parecer CNE 15/98, definem uma ética, uma estética e uma política. Esses princípios aparecem adjetivados: estética da sensibilidade, ética da identidade e política da igualdade.

Em relação à estética da sensibilidade - um truismo, alertado por Saviani -, a referência a Calvino provoca uma certa inquietação. Na concepção deste autor, a perfeição estética do "cavaleiro inexistente" configura-se em função da nulidade corpórea do personagem. Transportada para a realidade mágica do ensino médio, o "livro branco" composto pelo CNE não corre o risco de transmutar-se num livro em branco?



A ética da identidade, é uma proposição que deveria estar sendo discutida por Paulo Freire. Esse pensador brasileiro, de saudosa memória, ao refletir sobre os saberes necessários à prática educativa, assinala que a pedagogia deve estar sempre fundada na ética da dignidade e autonomia do educando. Essa ética é a marca registrada da natureza humana, algo indispensável à convivência entre os homens. Não é uma ética parcial, uma ética de classe, é a ética universal do ser humano: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos.”(Freire, 1996,p.36)

Ainda segundo esse educador (1996, p.41-42),

“Não há, por isso mesmo, pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado”... “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.”

Como antítese à ética e ao pensar certo, Paulo Freire (1996, p.53 e 66) denuncia a falsidade instalada na pretensão de estimular o clima democrático nas escolas por meios e caminhos autoritários. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Por outro lado, “não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco”(Paulo Freire, 1996, p.104). A concepção mecanicista da inexorabilidade do futuro (róseo ou apocalíptico) é a própria negação da História. Assim, o saber indispensável é o “saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação.”(Paulo Freire, 1996, p.81-5)



A política da igualdade por sua vez, nos termos do texto do CNE, sugere a equivalência entre igualdade e equidade. Essa identidade pode ser pacífica para os fazedores de política, mas está longe de ser consensual. A expressão embute uma dubiedade conceitual, característica da retórica política, tendente a contornar a verdade por razões diplomáticas e de Estado. Em essência, o que está em jogo é a inabilidade humana em expressar alguma coisa sem envolver interesses, ideologias ocultas e representações particulares.

Paulo Freire associa ética e estética, decência e boniteza, o que sugere uma política da sensibilidade, isto é, a transmutação da estética da política em política ética. Mudar a política - em termos amplos, e não apenas na área educacional - é uma necessidade discutida por Genereux (1998) ao argumentar que o horror que caracteriza a virada do século é político e não econômico. Inspirado em suas reflexões, Ferreira (1998) assinala a necessidade brasileira atual de dar dignidade ao poder.

Ferreira, como arguto analista político que é, registra que "dir-se-ia que Genereux (1998, p.119) está falando do Brasil, e não da França:

"Trata-se mais precisamente de reavivar o interesse dos cidadãos pelo debate público, voltar a estabelecer a credibilidade do poder, reformar as regras do jogo político que estimulam o imobilismo e o clientelismo, retomar o diálogo entre eleitores e eleitos, reabilitar o debate de idéias, o debate sobre nossas visões do mundo futuro. Em uma palavra: precisamos mudar a política".

No caso específico do ensino médio, nessa hora de incerteza, à administração educacional brasileira restam duas opções. Mudar a política e criar coragem para retomar a trilha e repensá-la em função da "realidade real", com todas as implicações que essa decisão possa exigir. A opção em não mudar a política corresponderia a acatar, mais uma vez, a sugestão dada por banqueiros norte-americanos, durante a crise dos anos oitenta: "Como Butch Cassidy e Sundance Kid, vamos todos dar as mãos e pular." (Caufield, 1996, p.139)

¹ ORLANDO. Impulso para o futuro. *Escola Agora*, São Paulo, n.12, jul. 1997. Capa

² Essa referência inclui necessariamente o PROEP, o PROMED, o PEM, o PROINFO, o SAEB, o ENEM e outros projetos de âmbito regional financiados com recursos internacionais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, P. The World Bank's finances: an international S&L crisis *Policy Analysis* n. 215, London and Toronto: Earthscan, 3 out.1994.
- AKUTAGAWA, R. *Rashomon* e outros contos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Massao Ohno, s/d.
- ALMEIDA, L.R. de. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas. *Cadernos de Pesquisa*, n.66, (São Paulo), p.49-62, 1988.
- _____. *O projeto noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar*. São Paulo, 1992. Tese (dout.) PUC/SP.
- ALMONACID, C. Empresarios y educación: el caso chileno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, Caxambu, 1996 (cópia impressa).
- ALVARES, M. Los grandes desafios de las administraciones educativas europeas y sus reformas. In *Livro do Seminário Europeu – A administração da educação na Europa: problemas e perspectivas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional, 1996.
- ANDERSON, P. Explicação para a diferença está na igualdade. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 20 abr. 1997, Especial para o Caderno 2.
- ANPED. *Pronunciamento da ANPEd sobre o Plano Nacional de Educação* (versão preliminar) São Paulo, 22 out. 1997 (cópia impressa).
- ARAÚJO, A. B.de. *O Governo Brasileiro, o BIRD e o BID: cooperação e confronto*. Brasília:IPEA, 1991.
- AZANHA, J.M.P. Políticas e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In *Cadernos de Pesquisa*, (São Paulo), n. 85, p.70-78, 1993.
- AZEVEDO, J. A crescente unificação do ensino secundário superior na Europa. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO, 28-30 ag. 1996, São Paulo, (cópia impressa).
- AZEVEDO J.M.L. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.13, n.1, p. 107-16, 1997.
- BANCO MUNDIAL *Issues in Brazilian Secondary Education*. Latin American and Caribbean Regional Office, Report n.7723BR, Washington D.C., 1989.



- _____. *Prioridades y Estrategias para la Educación* (Examen del Banco Mundial) Washington D.C.: Banco Mundial, 1986.
- _____. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo* Washington D.C.:BIRD, 1987.
- _____. *Educación Técnica y Formación Profesional* Washington D.C.:Banco Mundial, 1992.
- _____. *La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia.* Washington D.C.: Banco Mundial, 1994.
- _____. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial - 1995.* Washington D.C.:BIRD, 1996.
- BARROS, H. M., BAYLEY, M. *Para compreender e dialogar com organismos internacionais: um guia sobre o Banco Mundial no Brasil e no mundo.* Recife: OXFAM e Brasília: INESC, 1995.
- BARROSO, J. Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *Contra a exclusão escolar*. Actas do Forum Nacional de Projectos. Lisboa: ME/Programa Educação para Todos, 1996, p.27-44.
- BAUDRILLARD, J. *Tela total: mito - ironias da era do virtual e da imagem.* Porto Alegre: Sulina. 1997.
- BECKER, G. S. *Human Capital and Poverty Alleviation* Washington D.C.: World Bank, 1994, <http://www.worldbank.org/html/hcovp/docs/wp-00052.html>, 17/08/97.
- BELLAMY, R. *Liberalismo e Sociedade Moderna* São Paulo:UNESP, 1994.
- BENNELL, P. Uso e abuso das taxas de retorno: Uma crítica à revisão do setor educacional de 1995 do Banco Mundial *Educação & Sociedade* (Campinas)n.54, p.114:140, 1996.
- _____. *Educação secundária geral versus profissionalizante em países em desenvolvimento: uma revisão das evidências das taxas de retorno* *Educação & Sociedade*(Campinas) n. 55, p.201:219,1996.
- BERRYMAN, S. E. Desafios e tendências internacionais do ensino médio: formação geral e formação profissional. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO, 28-30 ag. 1996, São Paulo.(cópia impressa)

BID *Progreso Economico y Social en América Latina* - Informe 1994. Tema especial: descentralização fiscal Washington D.C.: BID, out. 1994.

____ Projeto BR-247: Expansão e melhoria da qualidade de ensino de 2º. Grau Ficha Ambiental, 25 jun. 1995.

____ Projeto BR-247: Reforma del sector de educación profesional Ficha Ambiental Revisada, 3 set. 1996.

____ Projeto BR-247: Reforma del Sector de educación profesional Informe Ambiental - actualización, 14 fev. 1997.

____ Projeto BR-247: Professional Education Sector Reform Brazil Education Loan - Approval tentatively scheduled for October 15, 1997.

____ Projeto BR-247: Reforma do setor de educação profissional (PROEP) Environmental and social impact report (ESIR), 12 set. 1997.

____ Brasil - Programa de reforma de educacion profesional (BR-0247) Operación no. 1052/OC-BR, 5 nov. 1997.

____ *Iniciativa Informática 2000*. Online. 11 set. 1997. Available: <http://www.iadb.org>.

____ *OP-743: Education*. Online. Available: <http://www.iadb.org/poli/OP-743-E.htm>.

BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BIRDSALL, N., SABOT, R.H.(ed.) *Opportunity Foregone* - Education in Brazil Washington D.C.: IADB, 1996.

BIRDSALL, N., JASPERSEN, F. (ed.) *Pathways to growth* - comparing East Asia and Latin America. Washington D.C.: IADB, 1997.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda*. São Paulo: UNESP, 1995.

BRACHO, T. *El Banco Mundial frente al problema educativo*. Un análisis de sus documentos de política sectorial. Documentos de Trabajo 2, México: Centro de Investigación y Docencia Económica, 1992.

BRASIL. CNE/CEB. *Âmbito e significado das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio deliberadas pelo Conselho Nacional de educação*. Relatora: Guiomar Namo de Mello. Versão preliminar em discussão, 18 fev. 1988 (cópia impressa)



BRASIL. CNE/CEB. *Diretrizes nacionais para a organização curricular do ensino médio*. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Versão em discussão, maio de 1998. (cópia impressa)

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. FAT/CODEFAT. *Planfor*: formando o cidadão produtivo. Brasília: MTb/SEFOR, s/d.

BRASIL IPEA *O Brasil na virada do milênio* Brasília: IPEA, 1997, 2v.

BRASIL. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 Brasília: MEC, 1993.

_____ *Planejamento Político-Estratégico - 1995/1998*. Brasília: MEC, 1995.

_____ *PROEP* - Programa de expansão da educação profissional. Online. Available: <http://www.mec.gov.br>.

BRASIL. MEC. INEP. *Proposta para o Documento Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação* Brasília: MEC, 20/08/97. (impresso)

BRASIL. MEC. INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio* Documento para Discussão Brasília: MEC, 1997 (mimeo)

BRASIL. MEC. SEDIAE. INEP. *Resultados do SAEB-95*. A escola que os alunos frequentam. Brasília: INEP, 1996.

_____ *Resultados do SAEB-95*. Escalas de proficiência. Brasília: INEP, 1996.

BRASIL. MEC. SEED. *Programa nacional de informática na educação*. Brasília: MEC. 6 nov. 1996.

_____ *Recomendações gerais para a preparação dos núcleos de tecnologia educacional*. Brasília: MEC/SEED, 14 jul. 1997.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Política para o ensino médio*. Brasília: MEC, 1995

_____ *Política para a educação tecnológica* Brasília: MEC, 1995

_____ *Democratização das escolas da rede federal de educação tecnológica* Brasília: MEC, 1995.

_____ *Reforma do ensino técnico*. Brasília: MEC/MTB, 1996.



_____. *Proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Manual de planejamento estratégico para a reforma e expansão do ensino médio*. FTP. 1998. Available: <http://www.mec.gov.br>.

_____. O novo ensino médio - a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras. *Revista do ensino médio*. Online. 1998. Available: <http://www.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Plano de ação: um compromisso com a mudança - 1996-1998*. Brasília:MTb, s/d.

_____. *Política pública de emprego e renda : ações do governo*. Brasília: MTb, 1997.

BRASIL.MTb.PACTI/PBQP *Questões Críticas da Educação Brasileira* Brasília:MTb, 1995.

BRASIL. Presidência da República. *O mercado de trabalho e a geração de empregos*. 2^a. ed. Brasília:MTb, 1997.

BRASIL.MTb.SEFOR. *Educação Profissional : um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília:SEFOR, 1995.

_____. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: SEFOR, 1995.

_____. *PLANFOR: termos de referência dos programas de formação profissional*. Brasília:SEFOR, 1996.

_____. *PLANFOR: termos de referência dos projetos especiais*. Brasília:FAT/CODEFAT, 1996.

_____. *Sistema público de emprego e educação profissional*. Implementação de uma política integrada. Brasília: SEFOR, 1996.

_____. *Habilidades, uma questão de Competências?* Brasília:MTb, 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação Profissional - Trabalho e empregabilidade*. Brasília:SEFOR, s/d.

_____. *Planfor 1996/99 - Avaliação gerencial/1996*. Brasília:SEFOR, 1997.

_____. *PEQS - 1996: perfil da clientela & avaliação de foco dos programas*. Brasília: SEFOR, 1997. (versão preliminar)



BRAY, M. *Decentralization of Education – Community Financing* Washington D.C.: The World Bank, 1996.

BRUNHOFF, S. de *A Hora do Mercado*. São Paulo:UNESP, 1991.

BUENO, M. S. S. *A política educacional paulista para o ensino de 2º grau* (1968-1988): expansão, contenção ou descompromisso? Marília, 1993. 478p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista.

_____. Itinerário do descompromisso na escola pública de 2º grau paulista. In *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), n.99, p.73-79, nov. 1996.

BURKI, S.J., PERRY, G. *Beyond the Washington consensus: institutions matter*. Pre-publication ed. Washington D.C.: World Bank, 1998.

BURNETT, N. Priorities and Strategies for Education - A World Bank review: the process and the key messages In *International Journal Educational Development*, v.16, n.3, p.215-220, 1996.

BURNETT, N., PATRINOS, H.A. Response to critiques of Priorities and Strategies for Education: a World Bank Review In *International Journal Educational Development* v.16, n.3, p.273:276, 1996.

CADERNOS CEDES América Latina: semelhanças e diferenças. Campinas, n. 31, 1993.

CADERNOS DE PESQUISA 2º Grau. São Paulo:Fundação Carlos Chagas, n. 68, 1989, 112 p.

CADERNOS DO CEDI O caminho da escola. São Paulo, n.15, 1986,60 p.

CADERNOS DO CEDI Participação Popular e Escola Pública. São Paulo, n.19, 1989, 77p.

CAFFER, M.A. M. *O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

CARDOSO, F.H *O modelo político brasileiro*. 2ª ed., São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. *As idéias em seu lugar*. Petrópolis:Vozes/CEBRAP, 1980.

_____. *Mãos à Obra, Brasil!* Proposta de Governo. Brasília:s.ed., 1994.



- _____. *Avança Brasil! Proposta de Governo*. 1998.
- CARDOSO, F.H., FALETTTO, *Dependencia y desarrollo en America latina* México: Siglo XXI, 1969.
- CARROLL, L. *Alice no país do espelho*. 3ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- _____. *Alice no país das maravilhas*. 9ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- CARVALHO, C.P.(org.). O ensino noturno: conquista, problema ou solução? *Cadernos Cedes*, n.16, 1986.
- _____. *Ensino Noturno, Realidade e Ilusão*. São Paulo: Cortez, 1984.
- CASASSUS, J. *Descentralización a la escuela y calidad de la educación: mitos o realidades?* São Paulo: Fundap, jun.1998, (cópia impressa).
- CASTRO, C. M. *The Stubborn Trainers vs. The Neo-liberal Economists?* Working Paper Washington D.C. :IADB, dez.1996.
- _____. *O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Textos para discussão n. 2, Brasília:MEC/INEP, abr. 1997.
- _____. (ed.) *Education in the information age*. Washington D.C.:IADB, 1998.
- CASTRO, C.M., CARNOY, M. *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro:FGV/BID, 1997.
- CASTRO, M.H.G. O fim da obrigatoriedade do vestibular. *INEP NOTÍCIAS*, Brasília, 4 nov. 1998. Online. Available: <http://www.inep.gov.br>.
- CAULFIELD, C. *Masters of Illusion - The World Bank and the poverty of nations* London: Macmillan, 1997.
- CEPAL & UNESCO *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* Brasília:IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- _____. *Rol Estratégico de la Educación Media para el Bienestar y la Equidad* LC/G.1919 Santiago:CEPAL, 1996.
- _____. *Panorama social de América Latina 1994*. Online. Available: <http://www.eclat.cl/ps94/ps94.html>, 11 jul. 1997.



_____. *Panorama social de América Latina 1995*. (resumen). Online. Available: <http://www.eclat.cl/ps95/ps95.html>, 10 jul. 1997.

_____. *Panorama social de América Latina 1997*. (resumen) Online. Available: <http://www.eclat.cl/español/Publicaciones/ps97/res./html>, 22 jun. 1998.

CERTEAU, M. de *A invenção do cotidiano: artes de fazer* 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHILE Ministerio de Educación - Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios de la Educación Média http://www.enlaces.ufro.cl/Ofcm_Mned/Index.htm, 20/09/97.

CHOMSKY, N. *Novas e Velhas Ordens Mundiais* São Paulo:Scritta, 1996.

CLINTON, W. *America goes back to school* (White House Press Release) 8 set. 1997. Online. Available: <http://www.whitehouse.gov>, 20 nov. 1997.

COMMISSION EUROPÉENNE *Livre Blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre - vers la société cognitive* Project 13 out.1995.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. II. *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte: APUBH, 1997.

CORAGGIO, J.L. *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: sentido oculto o problemas de concepción?* São Paulo, 1995 (borrador para la discusión).

_____. *Desenvolvimento Humano e Educação* São Paulo:Cortez, 1996.

COVAS, Mário *Programa de Educação para o Estado de São Paulo*.São Paulo:PSDB, 1994 (documento preliminar).

COWEN, R. *Upper Secondary Education:Aspects of the European and Asian Experience* SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO São Paulo, 28/30 ag. 1996, (cópia impressa).

CROUCH, L.A. *Secondary Education Expansion: future problems and Prospects* (prepared under consultancy to the World Bank) SEMINARIO INTERNACIONAL "LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: Reformas y Perspectivas de Futuro. Cuenca-España, 1995.

CRUZ, N., SILVA, R. N. *Algumas reflexões sobre currículo do 2º grau*. São Paulo:SE/CENP, 1988, (mimeog.).

CUNHA, C. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance In *Em Aberto*, n.59, p.24-35, Brasília:INEP, 1993.

CUNHA, L.A. *Educação Brasileira: Projetos em Disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu.(cópia impressa)

CUNHA, L.A., GÓES, M. *O golpe na educação*. 5ª. ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1985.

CURY, C. R.J. O Ensino Médio no Brasil: visão histórica, situação atual e perspectivas SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO São Paulo, 28/30 ag. 1996.

_____. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. In *Cadernos de Pesquisa*, n.104. (São Paulo), 1998, p. 162-180

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contratempo, 1997.

DELORS, J.(cood.) *Educação: um tesouro a descobrir* São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC/UNESCO, 1998.

DOWBOR, L. Educação Tecnologia e desenvolvimento In BRUNO, L. (org.) *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1995, p.17-40.

ESPINOLA H., V. *Descentralizacion del Sistema Escolar en Chile* Santiago:CIDE, 1991.

FERREIRA, O S. Dar dignidade ao poder. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 4 dez. 1998, Destaques, p.A-4.

FERRETTI, C.J. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil:Anos 90 In *Educação & Sociedade* n. 59,(Campinas), 1997, p.225:269.

FERRETTI, C.J. et al. (orgs.) *Tecnologias, Trabalho e Educação*. 2ªed., Petrópolis:Vozes, 1994.

FIGUEROA, A.R. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. In *Cadernos de Pesquisa* n. 100 (São Paulo), 1997,p.49-56.

FISKE, E. *Decentralization of Education Gaining Consensus* Washington DC: World Bank, 1996.

FLACSO *Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Ayres: Miño y Dávila, 1995.



FORRESTER, V. *O Horror Econômico* São Paulo:UNESP, 1997.

FRANCO, M. L. *Ensino Médio: Desafios e Reflexões* Campinas:Papirus, 1994.

_____. *O ensino de 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas*. (Pesquisa - relatório síntese). São Paulo:PUC, 1987.(cópia xerográfica)

_____. Qualidade total na formação profissional *Cadernos de Pesquisa*, (São Paulo), n.92, p.53-61, 1995.

_____. (coord.) *Diagnóstico do Ensino do 2.º Grau no Estado de São Paulo* São Paulo:FCC, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Petrópolis:Vozes, 1995.

_____. Educação e Mundo do Trabalho: A escola como ambiente de aprendizagem
SEMINÁRIO INTERNACIONAL RHODIA/PUC-SP EDUCAÇÃO E
EMPREGABILIDADE Itu (SP), 7-9 ag. 1996.

FUENTES, C. *El espejo enterrado* México:Fondo de Cultura Económica, 1992.

FUNDAP Educação. Boletim de Conjuntura Política Social, n.16, São Paulo:FUNDAP, 1995.

GATTI, B. LAPEIZ, S. A implantação do Projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus no período noturno: avaliação do primeiro ano. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985, mimeogr.

GARRETÓN, M. A Pontos Fortes e Fracos dos Novos Consensos sobre Educação In *Cadernos de Pesquisa* n. 101, (São Paulo) 1997, p.128:140.

GÉNÉREUX, J. *O horror político: o horror não é econômico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GENTILI, P., SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis:Vozes, 1995.

----- (org) *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, Vozes, 1995.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In CERTEAU, M. de *A invenção do cotidiano: artes de fazer* . 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



- GILBRAN, I.S. , REISMANN, L.P. Cursos noturnos: solução ou problema? São Paulo:SE/ATPCE, 1982, (mimeo.)
- GOMES C., V. M. Educación Académica y Educación Profesional - Dilemas de equidad, selectividad y calidad SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y TRABAJO Buenos Ayres:CIID/CENEP, 1991.
- GONZALEZ, M.J. F. et al *O Brasil e o Banco Mundial* - Um diagnóstico das relações econômicas: 1949-1989. Brasília:IPEA/IPLAN, 1990.
- GIDDENS, A. *Para Além da Esquerda e da Direita* São Paulo:UNESP, 1996.
- GUSSO, D.A. Plano Decenal de Educação para Todos - para uma nova matriz de políticas públicas de educação *Em Aberto*, n.59, p.3-23, 1993.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona:Península, 1991.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In FERRETTI, C.J. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis:Vozes, 1994.
- HOBBSAWN, Eric *Era dos Extremos* 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. Entrevistas a Leonardo Trevisan: Hobsbawm analisa mudanças na esquerda./ Pensador aponta erros e acertos de Marx. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 ag. 1997. Caderno 2 (Especial - Domingo), p.1-2.
- IBARROLA, M. de e GALLART, M. A *Democracia y productividad* Desafios de uma nueva educación media en América Latina. Santiago/Buenos Aires/México: UNESCO/ CIID-CENET, 1994.
- KALLEN, D. Thirty Years of Secondary Education In *European Journal of Education*, v.30, n.4, 1995, p.457:466.
- KUENZER, A Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal* São Paulo:Cortez, 1997.
- LAPOUGE, G. Cúpula Européia vincula nível de desemprego a analfabetismo.*O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 nov. 1997, Caderno de Economia.
- LANDOWSKI, E. *A sociedade refletida* São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- LAUGLO, J. Vocational Training and the Bankers' Faith in the Private Sector In *Comparative Education Review*, v.36, n. 2, 1992, p.227:236.



_____ The uses of research on education SEMINÁRIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO, São Paulo, 28/30 ag. 1996.

_____ Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.
Cadernos de Pesquisa n. 100, (São Paulo), 1997, p.11-36.

LEVER, L.V. La descentralización y calidad de la educación en México. SEMINÁRIO
INTERNACIONAL DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: NOVAS FORMAS
DE COORDENAÇÃO E FINANCIAMENTO. São Paulo, Fundap., 4 e 5 jun. 1998.

LINHARES, C.F., GARCIA, R.L. (orgs.) *Dilemas de um final de século: o que pensam
os intelectuais*. São Paulo: Cortez, 1996.

LONDOÑO, J.L. *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América
Latina 1950-2025*. Washington D.C.: World Bank, 1996.

LUKES, S. *A curiosa iluminação do professor Caritat - uma comédia de idéias*. Rio de
Janeiro: Revan, 1997.

MACHADO, L.M. *Teatralização do poder - o público e o publicitário na reforma de
ensino paulista*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MACHADO, M. M. O aluno trabalhador no ensino noturno da escola pública: suas
percepções e expectativas. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado, 1991.

_____ (coord.) *Escola Padrão: organização administrativa e pedagógica da escola em
período noturno*. São Paulo: SE/CENP, 1993 (mimeo.)

MAFRA, L. , CAVALCANTI, E. *O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à
conquista do direito*. Brasília: INEP, 1992.

MARIAS, J. A incorporação máxima. In *O Estado de S. Paulo*, Espaço Aberto, São
Paulo, 6 jul. 1997, p. A-2.

MARKERT, W. (org.) *Trabalho, Qualificação e Politecnia* Campinas: Papyrus 1996.

MATO GROSSO. Secretaria da Educação. Novas perspectivas para o ensino médio.
Cuiabá, jul. 1997. (cópia impressa)

MATUS, C. *Estratégias políticas: Chimpanzé, maquiavel e Gandhi*. São Paulo: FUNDAP,
1996.

McNEELY, C. L. Focus on Value Orientations and Prescriptions - Prescribing National
Education Policies: The role of international organizations *Comparative Education
Review*, v.39, n.4, 1995, p.483 -507.



MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A reforma do ensino primário e secundário na Inglaterra. Publicação Seriada/FGV, São Paulo: TD/IESP 14 jan. 1994.

_____. Mudando para melhor, dentro das condições reais. *Escola Agora*, São Paulo, jul. 1997, Encarte, n. 12, p. 1.

MELLO, G. N., SILVA, R. N. da A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. In *Estudos Avançados USP* v.5, n.12, (São Paulo), p.45-60, 1991.

MEHEDEFF, N. G. Os exércitos produtivos *Boletim Fundação Vanzolini*, mai./jun. 1997, p.14 -17.

MERQUIOR, J. G. *O véu e a máscara* (ensaios sobre cultura e ideologia) São Paulo: T.A. Queiroz, 1997.

MIRANDA, M.G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), n. 100, p.37-48.

MITTER, W. Education, democracy and development in a period of revolutionary change. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.463-471, 1993.

NEGRI, A. Direita e esquerda na era pós-fordista *Folha de S. Paulo* (Especial Mais! – Autores), São Paulo, 29 jun. 1997.

NEPP/UNICAMP. São Paulo: a educação nos anos 80 - diagnóstico preliminar. Cadernos de Pesquisa, nº16, Campinas: UNICAMP, 1990.

NOVAES, S. C. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: EDUSP, 1996.

NOVICK, M., GALLART, M.A.(coords.) *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: CINTERFOR, 1997.

NOVOA, A. (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OFFE, C. *Trabalho e Sociedade*. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Vol I - A crise. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão Democrática da educação* Petrópolis: Vozes, 1997.



- OLIVEIRA, J.B.A. . Repensando o Ensino de 2.º Grau: Subsídios para a Discussão *Ensaio* (Rio Janeiro) v.3, n.8, 1995, p.285-312.
- OLIVEIRA, J.B.A., GOMES, C. As questões recorrentes da pesquisa comparada. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, Brasília. *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional*, 30 jun. a 2 jul. 1997. Brasília: INEP, 1998, p.7-15.
- OLIVEIRA, R.P. (org.) *Política Educacional: impasses e alternativas* São Paulo: Cortez, 1995.
- ORTIZ, R. Informação e Conhecimento *O Estado de São Paulo* São Paulo, 30 set.1997, p. A-2.
- PAIVA, V(org.) *Perspectivas e dilemas da educação escolar*. R.J.: Graal, 1984.
- _____. Produção, qualificação e currículos In FRANCO, M/L., ZIBAS, D. *Final de Século: Desafios da Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PAIVA, V., JUNQUEIRA, C., MULS, L. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. In *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo) n. 100, p.109-119.
- PARANÁ. GOVERNO DO ESTADO. Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação. 1995-1998. Curitiba: 1995 (poster)
- _____. Universidade do professor - o começo de uma nova história. Dez. 1996.
- _____. PROEM - Programa expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná. Curitiba: SE, 18 out. 1996.
- PNUD/IPEA Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil - 1996 <http://www.undp.org.br/rdhbl.htm> 09/07/97.
- PNUD/Unesco/Unicef/Banco Mundial Declaración Mundial de "Educación para Todos" y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nova Iorque, 1990.
- PRAVDA, J. "Los cinco jinetes del apocalipsis educativo". In técnicas Cuantitativas de Análisis de políticas. II Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas Córdoba: REDUC/BID, 1995
- PSACHAROPOULOS, G. The profitability of investment in education: concepts and methods. Washinton D.C.: World Bank, 1995.



- PUCCI, B. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. Em *Aberto*, n.44, Brasília:INEP, p.9-22, 1989.
- PUCCI, Bruno e Sguisardi.W. O aluno do curso noturno: um trabalhador desconhecido ou ignorado? XIII Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte, 1990, (mimeo.).
- REICH, R. B. Um programa inacabado *O Estado de S. Paulo* (Espaço Aberto) (São Paulo) 23 fev. 1997, p. A2.
- REIMERS, F. The role of organization and politics in government financing of education. The effects of "Structural Adjustment" in Latin America In *Comparative Education* v.27, n. 1, 1991, p.35 -51.
- REPÚBLICA ARGENTINA La Educacion Polimodal Acuerdo Marco Documentos para la Concertación, série "A"n.º 10, Buenos Ayres:MCE/CFCE, 1993.
- RIBEIRO, R.J. Feitiçarias do Capital. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 ag. 1997.
- RIVAS, R. H. Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina Santiago:UNESCO/REDUC, 1991.
- ROSSETTI, F. Falta educação na imprensa. *Projeto Aprendiz*. Colunas 8-14 ag. 1997. Online. Available: <http://www.aprendiz.com.br>.
- SADER, E., GENTILI, P. Pós-neoliberalismo São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SAMOFF, J. Wich Priorities and Strategies for Education? In *International Journal Educational Development*, v.16, n.º 3, 1996, p. 249-271.
- SANDER, B. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SÃO PAULO S.E./CENP Projeto Ipê: O ensino no período noturno: uma questão de metodologia? Fundamentos da educação e realidade brasileira, nº8, São Paulo:SE/CENP, 1986.
- SÃO PAULO. S.E.ATPCE/CIE *Subsídios para Análise do Ensino Médio no Estado de São Paulo* São Paulo:SE, 1995 (cópia impressa).
- SÃO PAULO S.E./CENP. Considerações sobre atendimento e seletividade do curso noturno. Sub-Projeto Organização administrativa e pedagógica da escola no período noturno. São Paulo:S.E., 1992, (mimeo.)
- SÃO PAULO (Estado)-SE (1992) Projeto "Inovações no Ensino Básico": contrato 3375 BR:sinopse. São Paulo.



- _____ (1993) Projeto "Inovações no Ensino Básico": contrato de empréstimo. São Paulo:FDE.
- _____ (1994) Projeto "Inovações no Ensino Básico" : contrato 3375 BR: sinopse. São Paulo.
- _____ (1995) Projeto "Inovações no Ensino Básico": proposta de alterações. São Paulo.
- _____ *Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente.* São Paulo:S.E., 1995.
- _____ *Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente. Reorganização das escolas da rede estadual: recursos humanos e outras informações complementares.* São Paulo:S.E., 1995.
- _____ *Educação paulista: corrigindo rumos. O que já mudou na escola pública paulista?* São Paulo: S.E., 1996. (versão preliminar)
- SÃO PAULO. SEPLAN/SEADE. *20 anos no ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista.* São Paulo:SEADE, 1998.
- SARAIVA, J.F.S. *Mercosul: Integração ou desenvolvimento regional?* Brasília:UNB, 1997 (cópia impressa)
- SASSEN, S. When the state encounters a new space economy: the case of information industries. In *The American Journal of International Law and Policy*, v.10, dez. 1995, p.769-89.
- SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade* São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.
- _____ *A Nova Lei da Educação* Campinas:Autores Associados, 1994.
- _____ *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.* Campinas:Autores Associados, 1998.
- SENAI-SP *Reformulação do Modelo de Formação Profissional* São Paulo: SENAI, 1997.
- SHEIBE, L.et alii. *Estudar e trabalhar hoje para trabalhar e estudar amanhã: um breve estudo das representações dos professores e alunos.* XIII Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte, 1990 (mimeo.)



SILVA, R. N. 2º Grau: é preciso enfrentar o desafio. *Cadernos de Pesquisa* n.74, (São Paulo) p.76-79, 1990.

_____ A hora e a vez do segundo grau. *Escola Agora*, São Paulo, jul. 1997, n.12, p.2.

SILVA, R.N., NOGUEIRA, M. J. *A escola pública e o desafio do curso noturno*. 4ªed., São Paulo:Cortez/Edit. Associados, 1987.

SOUZA, P.N.P., Panorama crítico da educação brasileira. CICLO DE ESTUDOS DA ADESG SOBRE SEGURANÇA NACIONAL. São José dos Campos (S.P.), outubro de 1973.

SOUZA SANTOS, B. *Pela mão de Alice* 2ªed., São Paulo:Cortez, 1996.

SPOSITO, M. *O povo vai à escola*. S.P.:Loyola, 1984.

_____ O ensino noturno de 2ºgrau: notas para uma discussão. ANAIS DO SEMINÁRIO ENSINO DE 2ºGRAU: PERSPECTIVAS. São Paulo:FEUSP, 1988, p.189-196.

_____ *A ilusão fecunda*. S.P.: Edusp/HUCITEC,1993.

STIGLITZ, J. *Distribution, efficiency and voice: designing the second generation of reforms*. Brasília , 14 jul. 1998. Online. Available: <http://www.worldbank.org>.

THUROW, L. C. *O Futuro do Capitalismo* Rio de Janeiro:Rocco, 1997.

TOFFLER, A. *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.

TOMMASI, L. et alii (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996.

TUSSIE, D. *El Banco Interamericano de Desarrollo*. Buenos Aires:CBC/FLACSO, 1997.

UNESCO, Oficina Regional Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Santiago: agosto de 1996.

_____ *Relatório Final do projeto 2000 + (1997)* Available: <http://www.unesco.org>.

VILKHOVTCHENKO, D. *Novas formas de exploração capitalista* . Lisboa:Avante, 1987.

WARDE, M. As políticas das organizações internacionais para a educação. *Em Aberto*, n.56, p.13-21, 1992.



WEBER, S. Novos padrões de financiamento e impactos na democratização do ensino. In *Cadernos de Pesquisa*, (São Paulo), n.103, p. 5-13, 1998.

WEST, E.G. Education Vouchers in Practice and Principle: a World Survey Working Paper - february 1996, http://www.worldbank.org/html/hcovp/workp/wp_ooo64.html, 17/08/97.

WINKLER, D.R. *Diseño y administración de transferencias intergubernamentales: descentralización fiscal en América Latina* (documentos para discusión) Washington D.C.:Banco Mundial, 1994.

WOLFENSOHN, J.D. *The Santiago consensus - from vision to reality*. Santiago, 19 abr. 1998. Online. Available; <http://www.worldbank.org>.

XAVIER, A C.R. O Financiamento da Educação em Período de Crise: Pontos para discussão *Texto para discussão* n. 235 Brasília:IPEA, 1991.

ZIBAS, D.M.L. Ensino noturno de 2º grau: a voz do corpo docente. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo) n.78, p.41-50, 1991.

_____ A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), n. 85, p.26-32, 1993.

_____ A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____ *Um jogo de espelhos partidos? O cotidiano escolar e as políticas educacionais na América Latina*. 1998 (cópia impressa)

ZIBAS, D., RUSSO, M.H. Transformações no Setor Secundário da Economia e o Desafio do Ensino Médio *Textos FCC* n. 15, 1997 São Paulo

ZIERER, O. *História da América* Petrópolis:Vozes, 1964, v.1.



REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- BRASIL Emenda Constitucional n. 14 de 12 set. 1996. Modifica os art.34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set. 1996.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833-841.
- BRASIL. Decreto Federal 2208 de 17 abr. 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997.
- BRASIL CNE/CEB. Jornada do ensino noturno. Parecer n. 2/98. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 jan 1998.
- BRASIL. CNE Parecer n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello. 1º jun. 1998. FTP. Available: <http://www.mec.gov/cne>.
- BRASIL. CNE/CEB Resolução n. 3 , 26 jun. 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 ag. 1998
- BRASIL. CNE. Parecer n. 17/97. Diretrizes operacionais para a educação profissional. Relator: Fábio Luiz Marinho Aidar. 3 dez 1997. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 1998.
- BRASIL. MEC. Portaria n. 522 de 9 abr. 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO. *Diário Oficial da União*, n. 69. Brasília, 11 abr. 1997,p. 7189.
- BRASIL. MEC. Portaria n. 533 de 9 abr. 1997. Institui comissão especial de licitação. *Diário Oficial da União*, n. 70, Brasília, 14 abr. 1997, p.2497.
- BRASIL MEC. Portaria n. 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos art. 39 a 42 da lei 9394/96 e no Decreto 2208/97 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 maio 1997.
- BRASIL MEC. Portaria n. 54, de 17 jun. 1998. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jun. 1998.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil - 1988. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

SÃO PAULO. CEE. Deliberação n.7/97. Acesso ao ensino superior no sistema estadual de ensino. Relatora: Bernadete Angelina Gatti. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 5 ag. 1997, p.11-12.

SÃO PAULO. CEE. Deliberação n. 10/97, de 30 jun. 1997. Fixa normas para a elaboração do regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. São Paulo, DOE 1º ag. 1997, p.10.

SÃO PAULO. CEE. Deliberação n.14/97, 1º out. 1997. Fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Relatores: Francisco Aparecido Cordão e Nacim Walter Chieco. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 28 out. 1997, p.6-7.

SÃO PAULO .CEE . Parecer n. 67/98. Normas regimentais básicas para as escolas estaduais. 13 mar. 1998. Relatores: Francisco José Carbonari/ Francisco Aparecido Cordão. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 13 mar. 1998.

SÃO PAULO. CEE. Indicação n.17 de 25 nov. 1998. Duração do Ensino fundamental - duração do ensino obrigatório. Relator: Arthur Fonseca Filho. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 27 nov. 1998.

SÃO PAULO. SE. Resolução n. 7 de 19 jan 1998. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino médio da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário oficial do Estado*, São Paulo, 20 jan. 1998.

SÃO PAULO. S.E. Resolução SE-21 de 6 fev. 1998., ret. 7 fev. 1998. Dispõe sobre a progressão parcial dos alunos do ensino médio da rede estadual. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo , 8 fev. 1998.

SÃO PAULO. SE. Instrução conjunta CENP/COGSP/CEI de 13 fev. 1998. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 14 fev. 1998.

SÃO PAULO. S.E. Resolução SE-49 de 3 mar. 1998. Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 4 mar. 1998.

SÃO PAULO. SE. Res. SE-125, 23 nov. 1998 (retificada no DOE de 29 nov. 1998 e alterada pela Res. SE 128, de 2 dez. 1998.) Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda, em 1999, na rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 3 dez. 1998.



JORNAIS, PERIÓDICOS E INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Folha de São Paulo

Projeto Aprendiz - Notícias da educação. Available: <http://www.aprendiz.com.br>

O Estado de São Paulo

Diário de Marília

Ao mestre com carinho -Clube de Serviços/S.P.

Rede Escola Net . Available: <http://www.diana.com.br/escolanet/>

Jornal da APEOESP. Available: <http://www.org.br>

Jornal da APASE/SP

Diretor -UDEMO/SP

Informação em rede - Ação Educativa/SP

A escola de cara nova - S.E./SP

Mudar para melhorar - S.E./SP

Escola Agora - S.E./SP

Escola hoy - MCyE/Argentina.El cambio que se viene.Available: <http://www.mcye.gov.ar>

BIDAMERICA - BID. Available: <http://www.iadb.org>

MEC-Home page. Available: <http://www.mec.gov.br>

Revista do ensino médio - SEMTEC/MEC.Available:<http://www.mec.gov.br>

INEP-Notícias. Available: <http://www.inep.gov.br>



Pós escrito

*"Por entre bambus e flores de palmeira
dorme Buda, já há muito tempo.*

*Sob a seca figueira à beira da estrada
Cristo também jaz, parece.*

*Mas nós temos que repousar,
em frente, embora, do cenário da peça*

*(E, por detrás desse mesmo cenário,
outra coisa não se vê que
uma tela cheia de remendos.)"*

Ryunosuke Akutagawa
(11 fev. 1927)

AMERICAN DEPT. OF AGRICULTURE

ИЮЛ 31

၁၆၆၆

EDHOCAC

Diebstahl

05610

11

4. 2074000

57119

10

1920

2011

2

10

10

10

1872

1870

8104 81

10

10



• •

1891

unesp 

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 **unesp** 12 13 14 15 16 17 18 19