

REVISTA **PEDAGOGIA
COTIDIANO
RESSIGNIFICADO**

abril 2008

Vol. 2

Nº 3

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ISSN 1982 - 7318




Formação


editora
central dos
livros

SUMÁRIO

EDITORIAL05

ARTIGOS

Política Educacional: Perspectivas para a Educação Brasileira
(Dermeval Saviani)09

Educação Profissional e Desenvolvimento *(Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise N. Ramos)*39

Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica *(Carmen Sylvia Vidigal Moraes)*.....63

Ensino Médio e Educação Profissional de FHC a Lula: Um Percorso Controverso *(Ana Paula Ribeiro de Sousa)*73

Educação Profissional no Maranhão: Revisitando o Processo de Interiorização *(Izaura Silva)*101

Educação para o Desenvolvimento do Território dos Campos e Lagos Maranhenses - Experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissionalizante *(Maria de Fatima Félix Rosar e Maria Regina Martins Cabral)*119

História da Educação no Maranhão: Formação de Professores no Instituto de Educação do Maranhão (1981- 2003) *(Sandra Maria Barros Alves Melo)*147

Boletim do Observatório Jovem do Rio de Janeiro *(Entrevista com o Professor Gaudêncio Frigotto)*.....169

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EJA Profissionalizante: uma Experiência de Elevação da Escolaridade de Trabalhadores Jovens e Adultos (*Maria Regina Martins Cabral e Maria de Fatima Félix Rosar*).....183

MEMÓRIAS

Governo Federal - Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004219

RESENHA

Ensino médio e educação profissional: Delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens (*Leonardo José Pinho Coimbra*)227

EDITORIAL

A Revista *Pedagogia Cotidiano Resignificado* é uma co-produção da Editora Central dos Livros e do Formação – Centro de Apoio à Educação Básica.

A Editora Central dos Livros conta com um Conselho Editorial constituído por professores dos diferentes níveis de ensino e por pesquisadores em nível de mestrado e doutorado e decidiu investir nessa proposta ousada de produção de uma Revista que venha a se tornar uma publicação que seja lida por estudantes, professores e pais, de modo a se ampliar o número de leitores de conteúdos considerados significativos para a melhoria da qualidade da educação, de um modo geral.

O Formação – Centro de Apoio à Educação Básica é uma organização que fomenta ações cooperativas articulando organizações e instituições, visando contribuir com o desenvolvimento do estado do Maranhão. Tem se dedicado à formação da juventude, de professores e de dirigentes municipais e mediado o debate com esses segmentos para a elaboração e a implantação de políticas públicas, prioritariamente, nas áreas da educação, desenvolvimento local, arte e cultura, comunicação educativa, educação física, esportes e lazer.

Essas organizações estão decididas a enfrentar o enorme desafio que é publicar uma revista científica, compreendendo que somente a médio prazo se realiza esse objetivo. Publicar uma nova revista, que produza um debate capaz de gerar diversas referências no mundo da literatura educacional, é muito necessário e instigante. Tornar um periódico acessível aos professores que atuam nas salas de aula e, em geral, deixam de ser priorizados como interlocutores importantes, parece um imperativo do presente, se levarmos em conta o conteúdo das diferentes crises na história da educação nacional. Conceber uma publicação que tente estabelecer conexões entre as dimensões de nível macro, relacionadas às análises de conjuntura mais amplas e também às análises dos aspectos relacionados aos micro-espacos, como a escola e as salas de aula, pode nos levar à construção de novas possibilidades de elaborações e sínteses, que impulsionem a produção de novos paradigmas para pais, professores e graduandos dos cursos de licenciatura no estado do Maranhão.

Decidiu-se, desde o primeiro número, fazer uma inovação, que foi considerada importantíssima pelos membros do Conselho Editorial, abrir novas perspectivas para aqueles que desejam compartilhar idéias e experiências interessantes, porém são ainda escritores e autores iniciantes em nível de pesquisa, no âmbito da pós-graduação, mesmo em sentido lato. Desejamos publicar uma Revista que retrate os diferentes níveis de elaboração e de produção de conhecimentos, sem se criar um aparente padrão de qualidade única, pois ainda estamos caminhando na construção de uma produção científica mais inédita, relevante e consistente.

Assim sendo, o conjunto de artigos reúne a produção de profissionais da educação, que atuam em universidades, em escolas de ensino médio e de ensino fundamental, nas Secretarias Municipais de Educação e em Grupos de Pesquisa. Essa amálgama de concepções, de perspectivas de análise e de proposições para reflexão, pode nos levar sempre mais adiante, socializando um conhecimento que se produz por coletivos, portanto, por todos que se comprometem com a educação e a possibilidade de transformação da realidade sócio-econômica, cultural e política do Maranhão e do Brasil.

O primeiro número da revista teve um conjunto de artigos relacionados à temática de EDUCAÇÃO BÁSICA; o segundo número focou a FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Este terceiro número dedica-se à reflexão sobre a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Os autores deste terceiro número da Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado desejam continuar abrindo novos diálogos com todos os leitores e autores interessados no debate das questões mais efervescentes da contemporaneidade.

Estão reunidos nessa publicação renomados pesquisadores da educação nacional integrantes dos quadros de diversas universidades públicas, como Uff, Uerj, Unicamp e Usp, ao mesmo tempo que apresenta as proposições dos pesquisadores locais vinculados à Ufma, ao Cefet e ao Formação – Centro de Apoio à Educação Básica.

ARTIGOS

Política Educacional: Perspectivas para a Educação Brasileira¹

Dermeval Saviani¹

RESUMO: Tomando como referência os significados da palavra perspectiva e o sentido da política educacional no interior das políticas sociais, este artigo aborda os limites da política educacional brasileira considerando dois aspectos: a histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil e a descontinuidade nas políticas educativas. A partir dessa caracterização procede-se à análise das perspectivas da política educacional para a educação brasileira atual, momento em que se empreende a crítica do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC em abril de 2007 e se indica um outro caminho que permita superar os limites da política educacional abrindo novas perspectivas para a educação em nosso país.

Palavras-chave: Educação brasileira. Educação pública. Política educacional. Políticas sociais. Política educacional.

ABSTRACT: Taking as its reference the meaning of the word perspective and the direction of educational policy inside social policies, this article tackles the limits of Brazilian educational policy while considering two aspects: historic resistance to the maintenance of public education in Brazil and the discontinuity of educational policies. Out of this characterization we can proceed with the analysis of the perspectives of educational policy for current Brazilian education, then we undertake to criticize the Educational Development Plan launched by MEC (The Ministry of Education) in April of 2007 and indicate another path which would allow us to overcome the limits placed by educational policy and open new perspectives for education in our country.

Keywords: Brazilian education. Public education. Educational policy. Social policy. Educational policy.

¹ Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do HISTEDBR.

1 Os Sentidos de “Perspectiva”

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado toma em relação à educação. Tratar, pois, da política educacional brasileira implica em examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro. E, para examinar as perspectivas da política educacional, faz-se necessário levar em conta que a etimologia da palavra “perspectiva” não é unívoca. Uma de suas origens é dada pelo verbo “perspicio, is, perspexi, perspectum, perspicere” que significa “ver através”, “olhar através de”, “penetrar com os olhos”, donde “examinar com cuidado”, “observar com atenção”, “distinguir”, “ver claramente”. Daí deriva o significado de “perspectiva” como ponto de vista, ângulo de visão, aspectos distintos de um fenômeno determinado. Assim, quando falamos em perspectivas da política educacional podemos estar nos referindo aos aspectos que a política educacional comporta, reconhecendo, por exemplo, a perspectiva do financiamento, perspectiva da centralização versus descentralização, da gestão democrática, da normatização legal, perspectiva dos órgãos decisórios etc. Mas também, reportando-nos ao ângulo de visão, podemos falar em perspectiva positivista da política educacional, perspectiva crítico-reprodutivista, crítico-dialética e assim por diante. Nesse contexto, quando nos propomos a considerar as perspectivas atuais da política educacional, podemos, após uma análise, chegar à conclusão de que, atualmente, os aspectos privilegiados pela política educacional diferenciam-se consideravelmente daqueles de um período anterior, digamos: antes os aspectos da ação do Estado, das instituições oficiais eram predominantes, ao passo que hoje eles cedem lugar a outros aspectos como a ação de organismos sociais do tipo das Ong’s, empresas, entidades filantrópicas, comunitárias, confessionais etc. Igualmente, quanto aos diferentes enfoques, observamos que, por ocasião

do regime militar, predominou uma perspectiva funcionalista e tecnocrática; na Nova República, a perspectiva que se pretendeu democrática alimentou o clientelismo; e, a partir da década de 1990, vem prevalecendo a perspectiva neoliberal, que advoga o ajustamento da educação aos mecanismos de mercado, o que significa a transferência da manutenção e gestão do ensino para o setor privado seja diretamente, seja pela incorporação, por parte do próprio Estado, dos princípios e normas que regem a iniciativa privada.

Mas um outro étimo da palavra “perspectiva” nos é dado pelo verbo latino “per-exspecto, as, per-exspectavi, per-exspectatum, per-exspectare” que significa “esperar por”, geralmente em sentido de longo prazo, isto é, “esperar muito tempo”. Aqui “perspectiva” se revela sinônimo de “expectativa”, de uma visão de futuro, de algo pelo qual anelamos, que ainda não está dado, mas que esperamos venha a se realizar. É nesse contexto que por vezes perguntamos sobre as perspectivas de um país como o Brasil, de uma atividade como a educação e de uma área de tomada de decisões como a política educacional. Parece que no enunciado do tema proposto pelos organizadores desse congresso, “perspectivas da política educacional para a educação brasileira” prevalece esse significado. Ou seja: ao nos propormos a considerar as perspectivas atuais da política educacional penso que estamos querendo saber para quais rumos aponta a política educacional tal como vem sendo conduzida pelo Estado brasileiro. Dizendo de outro modo, considerado o estado atual, o que dele podemos esperar para o futuro? Quais são as perspectivas atuais da política educacional? Essa pergunta interroga sobre as expectativas que podemos nutrir, de forma consciente e fundamentada, quanto às possibilidades de desenvolvimento da educação brasileira a partir das políticas educativas, daqui para a frente, do momento atual em direção ao futuro.

2 O sentido da Política Educacional

Esclarecida a questão da perspectiva, convém atentar também para o significado da expressão política educacional, que, na estrutura organizacional do Estado brasileiro, apresenta-se como uma modalidade da política social.

Ora, a expressão “política social” está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. Segundo esse entendimento, a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o econômico, o social e o militar. De acordo com esses grandes setores distribuem-se os ministérios ou secretarias que constituem os governos federal, estaduais e municipais.

Tal organização decorre de uma determinação estrutural que, ao mesmo tempo em que explica a sua existência, permite-nos entender o paradoxo em que ela se enreda. Com efeito, a própria denominação “política social” sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo anti-social. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo.

Com o regime instalado a partir de 1964, a questão social se converteu em questão de segurança interna. Sob a égide da ideologia da interdependência, todo o aparelho de Estado foi reordenado para atender àquilo que passou a ser chamado de “imperativo da segurança nacional”.

Definindo a segurança interna como *uma ação-resposta a um processo subversivo, devendo ser conduzida em termos de aplicação global do Poder Nacional dentro de uma Estratégia Nacional específica* (MIRANDA et alii, 1970, p.18), a Escola Superior de Guerra considerava que essa ação-resposta delineava-se através de três atitudes estratégicas: preventiva, repressiva e operativa destinadas, respectivamente, a evitar, impedir e eliminar o que então era chamado de “subversão interna”. Em outras palavras, o “Poder Nacional”, tal como concebido pela ideologia da interdependência, foi acionado para destruir a “autonomia nacional” nos termos da ideologia nacional-desenvolvimentista.

É nesse contexto que se pode entender todo um conjunto de medidas de política educacional tomadas durante a vigência do regime militar e que vão desde o MOBREAL, às reformas do ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, passam pela criação dos CRUTACs (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária), Centros Sociais Urbanos, Projeto Minerva, Projeto Saci, Projeto Rondon etc.

A fase da chamada “Nova República” (1985-1989) foi caracterizada pela ambigüidade. Enquanto o slogan “Tudo pelo Social” sugeria que se pretendia colocar a “política social” no centro das ações governamentais, as bases econômico-políticas se mantiveram inalteradas sem que nenhuma medida mais consistente de caráter social tenha se viabilizado.

O período seguinte, inaugurado com o lema “Brasil Novo” na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu

claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. Essa orientação teve seqüência no governo FHC e também no governo Lula.

Em suma, quer se trate desta ou daquela conjuntura, de países centrais ou periféricos, deste ou daquele matiz ideológico, é possível detectar uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista: a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela. Em conseqüência, do montante de recursos manipulado pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores.

No Brasil, a crônica penúria de recursos para a área social comparativamente à área econômica já se tornou lugar comum. Entretanto, tal situação é reforçada e agravada por duas outras características que se acentuaram desde os últimos anos do período militar: a primeira diz respeito à adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o Estado repassa os recursos públicos.

A segunda característica consiste na atrelagem da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, o que se expressa seja através da redução dos investimentos na área social quando a economia deixa de crescer, seja através da captação de recursos para a área social mediante um dos aspectos da política econômica que é a política salarial.

Constata-se, assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta

sobre a “política social” o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente.

Diferentemente, numa sociedade socialista, isto é, numa economia socializada, a “política social” perderá razão de ser e essa expressão se converterá num pleonasma. Aí, com efeito, toda a política, em cada uma de suas manifestações, inclusive e principalmente a “política econômica”, será social já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. A “política social” parece, assim, ser uma manifestação típica da sociedade capitalista.

Como, então, situar a nossa posição diante da “política social” no atual contexto? Cabe defendê-la ou trata-se de abandoná-la como algo que irá desaparecer à medida que o desenvolvimento das contradições da sociedade capitalista conduza à sua própria superação?

Diante dessas questões, parece sensato considerar que, assim como a sociedade atualmente existente é obra dos homens, ela não será superada sem o empenho prático dos próprios homens. Portanto, para chegarmos a essa meta é necessário desenvolver uma luta já a partir das condições atuais.

Nesse sentido, a luta atual pela valorização da política social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social comparativamente àqueles destinados à área econômica, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos. Como, entretanto, a produção não pode cessar já que isso colocaria em risco a existência dos próprios homens, tal luta aponta na direção da socialização da economia; portanto, no limite, é a questão da superação do capitalismo que está sendo posta.

A educação participa dessa luta comum, integrando-se, por essa via, a política educacional no conjunto das políticas sociais. Com efeito, a defesa do ensino público e gratuito e a reivindicação por mais verbas para a educação constituem um aspecto da luta pela valorização da política social em relação à política econômica.

Uma análise, ainda que sumária, da política educacional que vem sendo implementada nos últimos quinze anos deixa claro que a concepção que a orientou não corresponde aos interesses maiores da população brasileira em matéria de educação. As medidas preconizadas preservam o “status quo” evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente. Em lugar, portanto, da política vigente, devemos caminhar na direção de uma outra política educacional que responda de frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira na conjuntura atual. Para isso procederemos apontando, primeiro, os limites da atual política educacional e, em seguida, indicando a perspectiva de encaminhamento de uma outra política educativa.

3 Os Limites da Política Educacional Brasileira

No que se refere aos limites da política educacional brasileira haveria muitos aspectos a considerar. Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à

educação; a segunda corporifica-se na seqüência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que vão se perpetuando indefinidamente. Na seqüência procurarei explicitar como se manifestaram essas duas limitações.

3.1 A Histórica Resistência à Manutenção da Educação Pública no Brasil

Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, e dos primeiros jesuítas que aqui chegaram em 1549. Nesse mesmo ano os jesuítas deram início à obra educativa centrada na catequese. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamonos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p. 68).

Em 1564 a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. A partir daí iniciou-se uma fase de relativa prosperidade, dadas as condições materiais que se tornaram bem mais favoráveis (MATTOS, 1958, p. 275-297).

A educação era financiada com recursos públicos, configurando uma espécie de “escola pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959, p.5-22). Entretanto, se o ensino então

ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infra-estrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação encontravam-se sob controle da ordem dos jesuítas; portanto, sob domínio privado. O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

Por sua vez, o período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827), corresponderia aos primeiros ensaios de se instituir uma escola pública estatal. Pelo Alvará de 28 de junho de 1759 determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa para o que foi instituído em 1772 o “subsídio literário”. A “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772 extinguiu, no item I, as “coletas” anteriores substituindo-as, no Item II, por um único imposto, assim definido:

Nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em cada canada de vinho; e de quatro reis em cada canada de aguardente; de cento e sessenta reis por cada pipa de vinagre: na América e África de um real em cada arrátel de carne da que se cortar nos açougues; e nelas, e na Ásia de dez reis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha a dar (“Carta de Lei” de 10/11/1772, Item II. In: MENDONÇA, 1982, p. 614).

Mas também, no caso das “aulas régias”, a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e a sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino.

Com a independência política, foi instalado o Primeiro Império, que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, a lei das escolas de primeiras letras, cujo artigo primeiro estabelecia: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 23). Mas essa lei permaneceu letra morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada.

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47% (CHAIA, 1965, pp.129-131). Era, pois, um investimento irrisório. Não obstante isso, a consciência da importância da educação expressava-se na percepção de que “na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães, e o ensino restitui cento por cento o que com ele se gasta”, conforme afirmou Almeida Oliveira na sessão de 18 de setembro de 1882 do Parlamento (CHAIA, 1965, p.125). E propostas não faltaram. Tavares Bastos, considerando que “não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito

dinheiro”, propôs em 1870: “Assim como cada habitante concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais, assim contribua para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários” (TAVARES BASTOS, 1937, p. 228). Essa proposta foi retomada por Rodolfo Dantas, em 21/08/1882 e pela Comissão de Instrução Primária, tendo como relator Rui Barbosa (CHAIA, 1965, pp.82-87). Mas, dada a “mania de se quererem os fins sem se empregarem os meios necessários e próprios”, conforme declarou Moraes Sarmiento em 1850 (idem, p. 55), resultou que “nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente”, ironizou Agassiz em 1865 (idem, p. 45). E Rui Barbosa constatava em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação.

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização; sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5 em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117),

não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

As Constituições do regime militar, de 1967 e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constatase, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988 restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação. Além disso, também a partir do governo FHC, instituiu-se a DRU (Desvinculação das Receitas da União) que permite subtrair 20% das vinculações orçamentárias.

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente, 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB no corrente ano está muito aquém do que corresponderia a 2007. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007. E esse é o montante de que dispõe o MEC para o novo PDE porque, como se anunciou, apenas se prevê o acréscimo de um bilhão para atender aos programas específicos anunciados pelo Plano. Está aí, parece, a grande limitação do PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente com as devidas pompas e circunstâncias no dia 24 de abril deste ano de 2007.

3.2 A Descontinuidade nas Políticas Educativas

A outra característica estrutural da política educacional brasileira que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente, 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB no corrente ano está muito aquém do que corresponderia a 2007. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007. E esse é o montante de que dispõe o MEC para o novo PDE porque, como se anunciou, apenas se prevê o acréscimo de um bilhão para atender aos programas específicos anunciados pelo Plano. Está aí, parece, a grande limitação do PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente com as devidas pompas e circunstâncias no dia 24 de abril deste ano de 2007.

3.2 A Descontinuidade nas Políticas Educativas

A outra característica estrutural da política educacional brasileira que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a

história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas sucedem-se, passando da Lei das escolas de primeiras letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma Couto Ferraz, de 1854, Leôncio de Carvalho em 1879, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871, de Rui Barbosa em 1882 e de Almeida Oliveira, também em 1882, e o do Barão de Mamoré em 1886. Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a idéia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido.

Esse movimento prossegue no período republicano patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma centra-se na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos.

No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização). Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o Código Eptácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos. Mas a reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos. Diante das conseqüências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior. O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se, em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira República quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920 seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971.

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990 em cujo centro encontra-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001.

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final do ano passado, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecer um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema.

4 Perspectivas da Política Educacional para a Educação Brasileira

Para abordarmos o outro aspecto assinalado no tema desta palestra, as perspectivas da política educacional brasileira, lancemos um olhar sobre as propostas em curso, cujo carro chefe é o PDE.

O Plano de Desenvolvimento da Educação proposto pelo ministro Fernando Haddad repercutiu amplamente na imprensa, deixando a impressão de que vem tendo uma aprovação quase geral. Isso me parece compreensível porque, dentro da lógica hoje dominante, de fato as ações propostas representam um avanço em relação à situação vigente nas escolas. Com efeito, o plano ataca aspectos já há muito diagnosticados como ligados ao fraquíssimo desempenho da educação escolar em nosso país: os baixos níveis de aprendizagem, a começar pela fase de alfabetização; o pouco empenho das administrações municipais na organização adequada das escolas; e os salários aviltantes a que estão submetidos os professores da educação básica, em sua esmagadora maioria. Daí a expectativa de que as medidas tomadas, ao vincular o repasse de recursos ao desempenho evidenciado em provas nacionais, venham a produzir resultados efetivos no que se refere à melhoria da qualidade do ensino, como tem revelado a maioria das manifestações veiculadas pela imprensa.

Embora o MEC tenha na origem atrelado ao PDE 30 programas que agora já somam 41, sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do magistério”.

O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como

parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005 chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Aliás, pode-se considerar que a iniciativa do MEC foi uma tentativa de responder aos clamores daquela parcela da sociedade que tem mais visibilidade pela sua presença na mídia e pelas suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920 com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e com a Campanha em Defesa da Escola Pública na virada da década de 1950 para os anos 60, na fase final da tramitação do projeto de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; prossegue

com as conferências brasileiras de educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação.

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

Em lugar de se apoiar na longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Assumindo esse movimento orquestrado por grupos empresariais, por ocasião do lançamento do PDE, em 24

de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas **Compromisso Todos pela Educação** (grifo meu), pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”.

No mesmo dia 24 de abril de 2007 o MEC baixou a Portaria Normativa n. 10, instituindo a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” pela qual se procurou tornar exequível a meta 2 do movimento “Todos pela Educação” que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Na mesma ocasião, anunciou-se a apresentação de um projeto de lei cuja ementa anunciava a regulamentação do “art. 60, inciso III, alínea ‘e’, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. O artigo 1º fixa o valor do piso em R\$.850,00 mensais para uma jornada semanal de 40 horas, especificando-se, no parágrafo único, que esse montante compreende todas as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título. Pelo artigo 2º estabelece-se a implantação progressiva do piso com um acréscimo de um terço do valor atual até janeiro de 2008, dois terços até janeiro de 2009, chegando-se ao valor indicado de R\$.850,00 em 2010.

Diante dessa proposta de piso salarial profissional nacional para os professores, cabe perguntar: como se chegou a esse valor de R\$. 850,00? Segundo o próprio ministro da educação, o valor de R\$.850,00 foi obtido tomando-se o salário de R\$.300,00 proposto em 1994, corrigido pela inflação. Observe-se, porém, que R\$.300,00 correspondiam, naquele ano, a

4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$.70,00. Em relação ao salário mínimo atual de R\$.380,00, o piso de R\$.850,00 corresponde a apenas 2,23 vezes. Além disso, prevê-se sua implantação gradativa pelo incremento, em 2008, de um terço do salário atual, dois terços em 2009 e apenas em 2010 chegaremos ao valor de R\$.850,00. Pode-se argumentar que o piso proposto, embora muito modesto, significa importante aumento para as regiões em que os salários encontram-se muito depreciados. Mas é preciso também ter presente que esses salários depreciados referem-se, em geral, a jornadas de 20 horas semanais, enquanto que o projeto do novo piso supõe uma jornada de 40 horas, com a indicação expressa de que o montante de R\$.850,00 “compreende todas as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título”. Isso tudo com o agravante de que, diferentemente da maioria das outras medidas do PDE que foram instituídas por decreto ou Medida Provisória, nesse caso trata-se de um projeto de lei que não se sabe se e quando será aprovado pelo Congresso Nacional. Resulta inegável, portanto, a insuficiência do que está sendo proposto, mesmo porque está aquém do que fora acordado treze anos atrás.

Outra limitação clara do PDE, como já assinali, refere-se à questão dos recursos financeiros. Considerando-se que a fonte principal e quase exclusiva do financiamento do PDE está constituída pelo FUNDEB, é preciso reconhecer que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse fundo passa a abarcar toda a educação

básica sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação. O que estados e municípios farão com os 5% que lhes restam dos recursos educacionais? Se, em razão da criação do FUNDEB, esses entes federativos sentirem-se estimulados a investir em outros setores para além de suas responsabilidades prioritárias (educação infantil e ensino fundamental para os municípios e ensino fundamental e ensino médio para os estados) esses recursos, com certeza, farão falta para a manutenção da educação básica. Também a complementação da União não implicou em acréscimo. Com efeito, antes a União deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento. Ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de 610 milhões imposto pela Fazenda, é de 9 bilhões e 130 milhões. Logo, 30% corresponderiam a 2 bilhões e 739 milhões. No entanto, a importância prevista como complementação da União para 2007 limita-se a 2 bilhões.

Para que esse PDE venha, de fato, abrir uma nova perspectiva na política educacional brasileira é necessário que ele passe por alguns ajustes, por assim dizer, radicais.

Antes de tudo é necessário que, sem deixar de aproveitar essa maré favorável da opinião pública, restabeleça-se de maneira firme e permanente a interlocução com o movimento dos educadores, levando em conta, de maneira séria, suas reivindicações. Com efeito, não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o Plano não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, de modo que se pudesse fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de quarenta horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinasse 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com

isso os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade; e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

Aquilo que o Plano prevê para quinze anos, deveria ser programado como uma medida de impacto que permitisse imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação. Para viabilizar essa mudança propus, em 1997, para o Plano Nacional de Educação, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação, passando dos atuais cerca de 4% para 8%.

Essa proposta foi considerada inexecutável; no entanto, ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos EUA (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de PNE, divulgada naquele ano. Ora, nesse PNE apresentado pelo MEC, os recursos, quando referidos, pois essa questão parece ainda um tanto nebulosa, estão claramente aquém do que já estaria disponível, mesmo não se aumentando o percentual do PIB para a educação. Explico-me: Num quadro montado pelo MEC para evidenciar o avanço representado pelo FUNDEB mostra-se que, enquanto o FUNDEF previa um montante total de 35, 5 bilhões de reais para 2006, o valor previsto para o FUNDEB, em 2007, é de 43 bilhões e 100 milhões chegando, no terceiro ano de vigência, a 55, 2 bilhões. Ainda que os valores indicados no quadro, se efetivamente aplicados, melhorariam o financiamento da educação comparativamente à situação atual, deve-se observar que não teriam força para

alterar o status quo vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Diferentemente, se aplicarmos o índice de 8% ao PIB de 2006 teremos o montante de 185 bilhões e 760 milhões de reais. Descontando-se aproximadamente 1% para o ensino superior, ou seja, 23 bilhões, teríamos, para a educação básica, 162 bilhões e 760 milhões de reais. Portanto, quase quatro vezes o valor previsto pelo FUNDEB para o mesmo ano de 2007.

Na verdade, fica demonstrado que, se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia.

Eis como se abririam, com essa reorientação da política educacional, perspectivas bastante alvissareiras para a educação brasileira.

Mas, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites da política educacional brasileira permanecerão incontornáveis. Isso fica claro nas palavras da presidente desse movimento. Milú Villela, presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Instituto Itaú Cultural, do Faça

Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do Compromisso Todos Pela Educação, em artigo publicado no jornal Folha de S.Paulo do dia 6 de setembro de 2006, afirma:

Até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica terá de corresponder a 5% do PIB, um significativo avanço em relação aos 3,5% de hoje”. Atingir as cinco metas nos próximos 16 anos é possível. Mas exigirá de todos os brasileiros paixão pelo tema, esforço concentrado e cooperação entre organizações da sociedade civil, empresas e governos. Chegou a hora de sermos todos pela educação. Para que, em 2022, possamos festejar o bicentenário da Independência num país de escola boa e de oportunidades iguais para todos (VILLELA, 2006, p. A-3).

Essa meta, embora sinalize que os empresários, finalmente, começam a admitir a importância de se aumentar os investimentos em educação, é ainda muito tímida, estando bem aquém das necessidades reais que enfrentamos. Como que para compensar a escassez dos investimentos, o artigo apela para a paixão e o esforço concentrado...

Parece clara, aí, como afirmei em entrevista ao Caderno “Mais” da Folha de S.Paulo de 29 de abril de 2007 (SAVIANI, 2007, p. 3), a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação”. Essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia

das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Em contrapartida, o que estou propondo é algo inteiramente diverso. Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Creio ter indicado, de modo sucinto, o caminho pelo qual poderemos superar os limites da política educacional brasileira abrindo-lhe novas perspectivas.

Nota:

¹ Conferência proferida no I Congresso dos Trabalhadores Públicos Municipais de Caxias-MA, em 8 de dezembro de 2007.

Referências

BRASIL, F.S., **Política, Poder e Segurança Nacional**. Rio de Janeiro: ADESG, 1970.

CAMPANHOLE, A. & CAMPANHOLE, H.L., **Constituições do Brasil**. 6^a. ed., São Paulo: Atlas, 1983, 704 p.

CHAIA, Josephina (1965). **Financiamento escolar no segundo império**. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988, 48 p.

HUE, Sheila Moura (2006). **Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LUZURIAGA, Lorenzo (1959). **História da educação pública**. São Paulo: Nacional.

MARCÍLIO, Maria Luiza (2005). **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial.

MARX, K., **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, 6 vols.

MATTOS, Luiz Alves (1958). **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora.

MENDONÇA, Marcos Carneiro (1982). **Aula do commercio**. Rio de Janeiro: Biblioteca xerográfica xérox.

MIRANDA, A.D., VIDAL, G.S., ALENCAR, J.R., **Segurança interna**. Rio de Janeiro: ADESG, 1970.

RIBEIRO, Maria Luísa Ribeiro (2003). **História da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2007). “O ensino de resultados” (Entrevista). **Folha de S.Paulo**, domingo, 29 de abril de 2007, Caderno “Mais”, p. 3.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo [Orgs.], (2005). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879**. Pelotas: Seiva.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido (1937). **A Província**, 2 ed. São Paulo: Nacional.

VILLELA, Milú (2006), “Todos pela educação de qualidade”. **Folha de S.Paulo**, quarta-feira, 6 de setembro de 2006, Opinião, p. A-3.

Educação Profissional e Desenvolvimento¹

Gaudêncio Frigotto¹

Maria Ciavatta²

Marise N. Ramos³

RESUMO: Este breve texto tem como centro de sua preocupação evidenciar que as análises dominantes do pensamento conservador sobre a relação educação, formação profissional e desenvolvimento não levam em conta e mascaram as relações assimétricas entre países do núcleo central e do núcleo periférico e semiperiféricos das sociedades capitalistas e a desigualdade de classe interna a cada país. No campo pedagógico, a “teoria” do capital humano produzida na década de 1950 e sua atualização pelas teses da sociedade do conhecimento e pedagogia das competências na década de 1990, cumprem o papel ideológico de falsear a efetiva relação entre educação, sociedade, desenvolvimento e trabalho. O que buscamos demonstrar é que os países, indivíduos ou grupos sociais pobres tem pouca escolaridade justamente porque são pobres. As abordagens conservadoras, no plano social e pedagógico, culpam as vítimas por serem vítimas.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Trabalho. Desenvolvimento. Formação profissional.

¹ Doutor em Ciências Humanas (Educação) Professor Titular Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor titular associado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Do Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) Pesquisador sênior apoiado pelo CNPq.

² Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do GT “Trabalho e Educação” da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Pesquisadora apoiada pelo CNPq e FAPERJ.

³ Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e Professora do CEFET-Química, em exercício de cooperação técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ).

ABSTRACT: This short text has as its main concern to show that the dominant analysis of conservative thinking about the relationship between education, professional training and development doesn't take into consideration, indeed masks, the asymmetrical relationships between countries, in the centre of and at the periphery of capitalism and the internal class inequality of each country. In the pedagogical area, the human capital theory produced in the 1950's, in renewed and strengthened form coming from the "knowledge society" and pedagogy of competences in the 1990's. These theses fulfilled the ideological role of falsifying the effective relationship between education, society, development and work. What we seek to show is that poor countries, individuals and social groups have low levels of schooling exactly because they are poor. The conservative approach in the social and pedagogical realm, blames the victims for being victims.

Keywords: Education. Society. Work. Development. Training.

1 Introdução

O pressuposto do qual partimos é de que a educação básica unitária (especialmente nas etapas dos ensinos fundamental e médio) e a educação profissional², tendo a primeira como uma conquista efetiva e de qualidade, e ambas como um direito, são requisitos fundamentais para todas as dimensões da vida, sob condições plenas de justiça, de cidadania e de democracia. Sendo assim, o acesso à educação básica e à formação profissional de qualidade possibilita uma inserção ativa e autônoma nos processos de produção, mormente sob as novas bases da ciência e da tecnologia³.

Neste breve texto, buscamos enfatizar, num primeiro item, que as abordagens dominantes da relação linear entre educação, formação profissional e desenvolvimento não levam em conta as estruturas de poder em relações sociais que produzem e naturalizam o dualismo no campo educacional, e as relações

assimétricas entre países do núcleo central e dos núcleos periférico e semiperiféricos das sociedades capitalistas⁴.

No segundo item, buscaremos destacar a visão reducionista de desenvolvimento e os contextos históricos em que se formula a teoria do capital humano e as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e de empregabilidade. Salientaremos que a tese recorrente e dominante, desde os anos 50 do século passado, de que os países “subdesenvolvidos”, periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais socialmente excluídos, pobres e de baixa renda, estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária, não só é falsa, mas é inversa.

Esta inversão se efetiva por mascarar as relações assimétricas de poder entre nações e entre grupos e classes sociais na divisão internacional do trabalho. Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condição fundamental para o segundo, como a vulgata do cientificismo economicista tem insistido nos últimos 50 anos.

Como considerações finais, destacaremos alguns desafios em termos das relações externas e internas para mudanças efetivas do cenário que analisamos em relação às possibilidades do desenvolvimento e ao resgate da dívida em termos de educação básica e profissional efetivamente democráticas.

2 A Dualidade Estrutural da Educação e as Relações Sociais Assimétricas entre e Grupos Sociais e Países

Sustentamos, desde o início, que não é possível educação profissional de qualidade sem o suporte de uma educação básica de qualidade. Uma leitura histórica desta relação e as mediações com o desenvolvimento se mostram, desde o início, problemáticas⁵.

Com efeito, a gênese histórica da escola dá-se, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica. A escola representa um importante papel na consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e ao poder da igreja e do Estado absolutista. Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico. É importante ressaltar que, em sua característica clássica, a escola é um *ambiente de diferentes aprendizagens* sistemáticas: os valores, as atitudes, os símbolos e as concepções são traços tão importantes quanto o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas. De outra parte é a escola laica (não pertencente à igreja ou ao senhor absolutista ou ao mundo dos negócios), pública, gratuita e universal que sintetiza o ideário da Revolução Francesa, o início efetivo da modernidade e da idéia iluminista de uma sociedade igualitária, justa e fraterna.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes, e outra

pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para “o que serve” numa função adequada ao sistema produtivo, já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso.

Sem nenhuma dissimulação, no início do século XIX, Desttut de Tracy, expunha aquilo que historicamente vem se concretizando:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (DESTTUT DE TRACY, 1801, apud FRIGOTTO, 1987).

Sob a mesma concepção foram se estruturando sistemas específicos de formação, qualificação ou, na denominação atual, de educação profissional, concomitantes à formação escolar básica ou após esta formação, mais diretamente vinculados ao mundo da produção.

Esta dualidade e a articulação da educação básica com a formação profissional se efetivam, em diferentes sociedades, de forma diversa, dependendo dos seus processos históricos e das relações de força entre grupos, classes e frações de classe internamente e na sua posição nas relações internacionais. Não é difícil perceber estas diferenças entre os países (aproximadamente vinte), que se estruturam, especialmente

ao longo do século XX, como centros hegemônicos do capitalismo e a grande maioria que se situaram na periferia ou semiperiferia.

No primeiro caso, nota-se uma consolidação do direito à educação básica como direito universal e sistemas de formação ou educação profissional que partem desta base e com uma gestão com participação do poder público e dos sindicatos patronais e dos trabalhadores. No segundo, explicita-se uma profunda desigualdade no acesso e na qualidade da educação básica, com elevados índices de analfabetismo e uma população economicamente ativa (PEA) com menos de cinco anos de escolaridade. As políticas de educação profissional, neste caso, desenvolvem-se sem base e se pautam por um reiterado adestramento e sob o controle quase unilateral do patronato⁶.

No caso das sociedades latino-americanas, o retrospecto histórico de vários países nos indica, aqui também guardadas as especificidades, sistemas educacionais frágeis e políticas de formação profissional emergenciais ou centradas na idéia de treinamento. No caso brasileiro, de um modo especial, pesa uma herança histórica da cultura “dos coronéis e bacharéis”, de forte estigma escravocrata e de uma perspectiva filantrópica de educação profissional. Do ponto de vista da gestão, o Brasil é um caso singular de controle quase unidimensional da educação profissional, pelo patronato do Sistema “S”⁷.

A síntese deste processo histórico que desautoriza as análises lineares que se efetivam entre educação e desenvolvimento a partir dos anos 50 - como veremos no próximo item, é feita por Arrighi (1998). Após um balanço do cenário internacional deste século, este autor conclui que há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas onde se realizam as **atividades cerebrais** - associadas ao

fluxo de inovação envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização. Os núcleos periférico e semiperiférico são os que realizam as atividades predominantemente **neuromusculares**, condenados a pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

3 Do Capital Humano à Sociedade do Conhecimento e a Regressão da Relação Educação Profissional e Desenvolvimento

A relação que se estabelece entre educação e educação profissional e desenvolvimento, desde os anos 50, se embasa numa compreensão de desenvolvimento tomado como sinônimo de crescimento econômico e dentro de uma perspectiva linear onde não são consideradas as relações de poder e nem os limites do meio ambiente. Mesmo os debates mais atuais sobre desenvolvimento sustentável, em sua grande maioria, não escapam desta perspectiva. A idéia de um desenvolvimento linear e sem limites é cada vez mais contestada por evidências históricas contrárias. Como assinala Altvater (1995), a industrialização intensa e sob este modelo de regulação social não foi generalizada e tampouco é possível que o seja.

A distância entre os países que querem se tornar **fit** (eficientes), e aquelas sociedades que já estão **fat**, ou seja, ricas não diminuiu. Frederich List estabeleceu a regra da esperteza “pela qual, uma vez no topo, destrua a escada por meio da qual este foi atingido para que o outro não tenha como nos seguir (...). O modelo de industrialização capitalista visivelmente não é generalizável; as exceções bem sucedidas desta regra não chegam a invalidá-la. A sociedade capitalista

afluente possui um lado ordeiro ao Norte, e um lado desordeiro ou caótico ao Sul. (ALTVATER, 1995 p.22 e 25).

Paradoxalmente, a noção de *capital humano*, formulada a partir das pesquisas de Theodor Schultz (1973) sobre a desigualdade de desenvolvimento econômico entre países na década de 1950 e a noções de *sociedade do conhecimento* e de pedagogia das competências para a empregabilidade, formuladas a partir do final da década de 1980, instauram um senso comum sobre a visão linear acima assinalada de forma cada vez mais dissimulada⁸. Este senso comum, amplamente difundido pelos organismos internacionais, mormente pelo Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fortemente apoiados pela grande imprensa, acaba incorporando nos governos e nas populações pobres dos países periféricos e semiperiféricos a *ilusão do desenvolvimento* de que trata Arrighi (op. cit.).

Análises do processo histórico, mormente do século XX, como as que nos oferecem Hobsbawm (1990 e 1995) e, numa outra obra, Arrighi (1996), nos permitem afirmar que a noção do capital humano e de sociedade do conhecimento explicam, de forma invertida, dois contextos históricos de redefinição das relações intercapitalistas e suas conseqüências, especialmente, sobre a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1997).

Com efeito, a noção de capital humano busca responder a incômoda questão do porque a permanência ou agravamento das desigualdades econômico-sociais ente nações e entre grupos e indivíduos dentro de uma mesma nação, no contexto do após-Segunda Guerra Mundial. A suposição, transformada

em afirmação, que se encontrou a partir de correlações estatísticas, era que isso se devia, sobretudo, ao diferencial do investimento em capital humano. Este se compunha do investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador.

Do ponto de vista do processo formativo, a questão que se coloca é: quais são os conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na escola e na educação profissional que são funcionais ao mundo do trabalho e da produção. Os economistas, os gestores, tecnocratas, planejadores vão dar mais ênfase aos aspectos de habilidades e dimensões cognitivas, e os sociólogos e psicólogos, às atitudes, valores, símbolos, e dimensões ideológicas (FINKEL, 1977).

A apreensão invertida do processo histórico situa-se no fato de que, como nos mostra Hobsbawm (1990), já na década de 1950 os processos da globalização ou mundialização dos mercados e do capital anulavam o poder dos Estados nacionais, mormente dos países periféricos e semiperiféricos, sobre o planejamento da economia e de suas moedas.

Iniciava-se uma paulatina e crescente “vingança do capital” contra os processos externos que, desde os anos 30, como remédio para suas crises cíclicas, buscavam regulá-lo. Referimo-nos aqui às políticas keynesianas, ao sistema fordista de regulação social e às políticas do estado de bem-estar social. Políticas estas cuja origem estiveram nas contradições do sistema capitalista, na luta organizada dos trabalhadores em muitos países, constituindo-se como estratégia de enfrentamento do risco da expansão do bloco socialista. Tratava-se de retirar as restrições às taxas de exploração ou de lucro maximizados.

O rompimento das barreiras às taxas de lucro, especialmente nas sociedades onde a relação capital e trabalho

era mais equilibrada, deu-se inicialmente pelas estratégias das empresas multinacionais e, em seguida, mediante as empresa transnacionais e o crescente domínio do capital financeiro. Paralelamente, aumentavam os sinais de que o “socialismo realmente existente”, como o denominava Hobsbawm, estava desmoronando.

Uma dupla tendência se desenhava: crescente polarização entre países ricos e pobres e, conseqüentemente, o aumento da desigualdade entre as nações e aumento dos grupos de pobres e miseráveis, especialmente no hemisfério sul⁹. Na América Latina, os movimentos por mudanças estruturais que assegurassem inclusão a grandes maiorias pauperizadas foram contidos pelo ciclo de ditaduras. É, predominantemente, dentro dos marcos das ditaduras que se efetivam, na América Latina, as reformas educativas sob o ideário do capital humano

Reafirma-se, nos países periféricos e semiperiféricos, o ciclo vicioso do aumento da dívida externa e interna, mais dependência e diminuição da capacidade de investimentos, mormente na área social. Não obstante o discurso em contrário, saúde e educação e formação profissional, componentes da fórmula do capital humano, tinham cada vez menos recursos disponíveis.

Deve-se ressaltar que, de todo modo, as políticas no campo da educação básica, da formação profissional e da saúde desenvolviam-se na perspectiva de uma sociedade desigual, mas integradora. Trata-se de produzir e reproduzir uma força de trabalho adequada às demandas dos processos de desenvolvimento e afirmar a educação e formação profissional como uma espécie de *galinha dos ovos de ouro* para tirar os países periféricos e semiperiféricos de sua situação e alçá-los ao nível dos países centrais. Do mesmo modo, acalenta a promessa da mobilidade social mediante a busca de empregos de maiores salários. No plano das relações trabalhistas ainda vigora,

mesmo que cada vez mais enfraquecido, o ideário de uma regulação social que assegure um contrato coletivo mediado por instituições públicas e sindicatos patronais e sindicatos dos trabalhadores.

A partir de meados da década de 80, vários processos, de forma veloz, aceleram o processo de globalização dos mercados e de mundialização do capital. Destaca-se a hipertrofia do capital financeiro, a consolidação de uma nova base científico-técnica, qualitativamente diversa, de base digital-molecular, e novas formas de organização e gestão empresarial que redefinem o processo produtivo. A economia pode aumentar a produtividade diminuindo (enxugando) o número de trabalhadores. A crise estrutural do desemprego, que se alastra por quase duas décadas, sem sinais de reversão e o colapso do socialismo real, que permite o surgimento do discurso único, operam a derradeira *vingança do capital contra o trabalho*.

O crescente desemprego destas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltaria jamais (...). A tragédia histórica das Décadas de crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos, que - direta ou indiretamente - eram os maiores empregadores individuais, e não menos, após 80, pela então predominante teologia do livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização de lucros, sobretudo para empresas privadas que, por definição, não pensavam em outros interesses além do seu próprio, pecuniário. Isso

significou, entre outras coisas, que governos e outras entidades públicas deixaram de ser o que se chamou de empregadores de último recurso (HOBBSAWM, 1995, p.403- 4).

É neste contexto que se elabora a cartilha do *Consenso de Washington*, cuja receita, para os países periféricos e semiperiféricos, é a do ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, flexibilização das leis trabalhistas e privatização do patrimônio público. Trata-se de apagar a herança das políticas sociais distributivistas e dos mecanismos de regulação do mercado e do capital. As bases *institucionais* que regulamentam o direito internacional e na esfera nacional, deslocam-se para as organizações genuínas do mercado. A Organização Mundial do Comércio passa a se constituir no fórum que decide, por cima das nações, as regras do livre mercado. O neoconservadorismo monetarista e de ajuste fiscal reassume o protagonismo. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial elaboram o receituário do ajuste da política econômica e social e em cada país periférico ou semiperiférico negociam com as elites que, de forma associada e subordinada, efetivam as reformas recomendadas.

No campo da educação básica, superior e profissional, desloca-se o papel de protagonismo da UNESCO, mormente nas décadas de 1970 e 1980, e anulam-se as propostas oriundas dos movimentos dos profissionais da educação que ganhavam organização e densidade com o fim do ciclo das ditaduras. Efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas, no plano organizacional e pedagógico. Passamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. Instaura-se um crescente processo de privatização institucional e do pensamento pedagógico. Não é por acaso que, no ano 2000, a OMC indica que um dos mercados prósperos de investimento privado é o “mercado

educacional”. As reformas educacionais do Chile, Argentina e Brasil, na década de 1990, são emblemáticas nesta direção. As análises feitas por Cea (2003) e Grabowski (2004) mostram de forma inequívoca como a reforma da educação profissional no Brasil se efetivou nos marcos da privatização.

Nesta nova materialidade de relações sociais, sob o discurso único da soberania do mercado e do domínio privado dos grandes grupos econômicos da riqueza, da ciência, da tecnologia e das redes de informação, a teoria do capital humano, nos termos postos nas décadas de 1950 a 1980, não dá conta para o ideário educacional. Esta noção mantém os traços de uma sociedade integradora e contratual. Os tempos agora, como analisa Boaventura Santos (1997), são de uma sociedade pós-contratual. Não há sociedade, há indivíduos, como proclama Margaret Teacher.

A noção central para este novo contexto de *regressão* das relações sociais capitalistas é a de *sociedade do conhecimento*. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais. Vale dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. Sob este determinismo, a noção de sociedade do conhecimento permite ao discurso único proclamar, o que Bourdieu e Wacquant (2000) denominaram de *nova vulgata*: a sociedade pós-industrial e pós-classista. Uma sociedade não mais do proletariado, mas do *cognitariado*. Ao mesmo tempo, insiste-se na ênfase que nos encontramos numa sociedade da mudança veloz, de descontinuidade e, sobretudo, da *incerteza*.

No plano da educação básica e profissional, a sociedade do conhecimento – onde não há classes mas apenas indivíduos, e sua marca constante é a mudança veloz, a descontinuidade e a incerteza – que concepção, organização e práticas educativas podem constituir-se na “galinha dos ovos de ouro”? A resposta

das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conectá-la aos desafios da instabilidades do mercado de trabalho. Moraes (1988) nos dá uma síntese exemplar do ideário da sociedade do conhecimento e o do papel da educação profissional para (des)preparar para a sociedade da incerteza.

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa - ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama. (MORAES, 1998)

Este novo ideário pedagógico que orienta a educação básica e a educação profissional expressa agora uma inversão mais radical, num contexto de regressão das relações sociais capitalistas. Não se trata de uma sociedade da *incerteza*, mas, fundamentalmente, de uma sociedade da *insegurança*. A globalização ou mundialização do capital aumentaram a concentração da riqueza e ampliaram o desemprego estrutural

e a miséria nos países periféricos e semiperiféricos, como mostra a análise de Chossudvsky (1999). Estamos diante de uma situação onde, como nos mostra István Mészáros (2000), as relações capitalistas destróem um a um os direitos conquistados ao longo do século XX, dentre eles o direito ao trabalho, além de degradar o meio ambiente pondo em risco as bases da vida humana.

A promessa da *empregabilidade*, quando confrontada com esta realidade, não apenas evidencia seu caráter mistificador mas, sobretudo, revela também um elevado grau de cinismo.

(...) uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa) (FORRESTER, 1997, p. 118)

Essa idéia de sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências para a empregabilidade, como nos indica Beluzzo, já nos foi apresentada nos anos 60 e 70 sob a forma de Teoria do Capital Humano. Recauchutada, ela volta para explicar, ou tentar explicar, o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo. Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota. “Sou pobre porque sou incompetente e sem qualificação” (2001, p.1).

De fato, a lógica das competências incorpora traços relevantes da Teoria do Capital Humano, redimensionados com base na “nova” sociabilidade capitalista. Apóia-se no capitalismo concorrencial de mercado; o aumento

da produtividade marginal é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores; o investimento individual no desenvolvimento de competências é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida. Aos moldes neoliberais, acredita-se que isso redundaria em bem-estar de todos os indivíduos, à medida que cada um teria autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências (RAMOS, 2002).

4 Considerações Finais: Condições e Desafios para uma outra Relação entre Educação e Desenvolvimento

O retrospecto que efetivamos nos conduz a sublinhar que uma das primeiras tarefas é de desconstruir a relação entre educação, educação profissional e desenvolvimento até hoje dominante. Trata-se de uma relação que mantém um conteúdo colonizador, de subserviência e de alienação. Cabe ressaltar que tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente, pela educação ou formação profissional, mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas. *Ao contrário do que pretendem os mandamentos e as lengalengas do pensamento único, a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre. (BELUZZO id., ibid., p. 2).*

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade, não nos ajuda a entender o processo

histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. Pelo contrário, trata-se de concepções que nos afastam deste entendimento e do papel da educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais. Como indicamos acima na abordagem de Mészáros e Beluzzo: a pobreza impede que as pessoas tenham uma educação de qualidade e se desenvolvam. E sem uma educação de qualidade não podem participar efetivamente nas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas necessárias.

O estabelecimento de uma relação entre educação profissional e desenvolvimento, sob outras bases, demanda dos países periféricos e semiperiféricos um conjunto de decisões e de políticas que se desenvolvam de forma concomitante e articulada, buscando atender, ao mesmo tempo, os critérios de justiça social e de resposta aos imperativos das necessidades da produção.

Uma primeira condição que orienta e determina as demais é a constituição de forças e movimentos sociais que conduzam a uma mudança cultural das elites dos países periféricos e semiperiféricos. Trata-se de uma mudança que implica uma ruptura com todas as formas de colonização e subalternidade na relação com os organismos internacionais e os com países centrais. Sem uma mudança profunda com o pagamento da dívida externa e, sobretudo, com a lógica dos juros da dívida externa e interna, os países periféricos e semiperiféricos não sairão do ciclo vicioso, e a busca de maior igualdade e de desenvolvimento continuará sendo uma ilusão.

Não se trata aqui de apenas ver as imposições externas, que são profundamente predatórias e injustas, mas sobretudo de combater a postura de subalternidade, consentida e associada,

das elites econômicas e políticas das sociedades mantidas na periferia. Na América Latina esta relação subalterna e associada é exemplar, impedindo, por ditaduras e golpes e/ou políticas monetaristas e de ajuste, as mudanças estruturais de sociedades profundamente desiguais e injustas.

Que mudanças estruturais são estas? No caso brasileiro, destacam-se como necessidade inadiável: a reforma agrária e a taxaço das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra; a reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, para corrigir, assim, a enorme e injustificável desigualdade de renda; a reforma social e jurídica, estatuinto uma esfera pública de garantia dos direitos sociais e subjetivos.

Estas duas condições, aliadas ao fortalecimento de uma democracia ativa e a uma nova concepção de desenvolvimento – socialmente justo, economicamente viável, solidário e participativo – podem fornecer as condições financeiras, políticas e culturais para romper com o ciclo vicioso de pobreza: baixo investimento em educação e em ciência e tecnologia, e para superar a condenação ao exercício das atividades “neoromculares” na divisão internacional do trabalho.

No plano conjuntural, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade implica políticas distributivas imediatas. Neste contexto é que se situam as políticas de renda mínima, bolsa família, etc. que devem estar vinculadas à educação dos beneficiários. Estas políticas, além de terem um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política), não podem ser permanentes. Por isso, o esforço é

no sentido de instaurar políticas emancipatórias que garantam emprego ou trabalho e renda, que elevem a escolaridade da população, a qual, pelas condições de miséria, tende a se contentar com muito pouco.

Por fim, isso nos conduz a reafirmar que o ideário pedagógico das reformas educativas das ditaduras militares na América Latina, sob a noção de capital humano e, atualmente, sob a ditadura do mercado, com as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, e empregabilidade, necessitam ser superadas. O escopo destas concepções é da formação de um “cidadão produtivo alienado” (FRIGOTTO e CLAVATTA, 2002), cidadão mínimo que acabe introjetando a culpabilização de sua pouca escolaridade e de sua situação de desempregado ou subempregado.

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas. Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawm (2000) “*as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas*” em nome apenas de “compromissos econômicos”. O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. A condição para isso é, para este historiador, uma direção oposta às teses do mercado sem controles. Trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática capaz de garantir a todos os direitos ao trabalho, saúde, educação, habitação, segurança,

previdência, cultura e lazer. Esta não é uma questão essencial e fundamentalmente econômica, mas ético-política.

Notas:

¹ Texto no Prelo - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

² No Brasil, as variações semânticas de designação dos processos de formação do trabalhador não são neutras. A Lei no 5.692/71, ao instituir a profissionalização compulsória no 2º grau, introduziu o termo “ensino profissionalizante”, tentando superar os aspectos negativos inspirados pelo termo “ensino profissional”, devido a sua destinação aos filhos dos trabalhadores. Os termos “formação profissional” ou “técnico-profissional” definiam a formação relacionada imediatamente com o mercado de trabalho, cujos conteúdos e propósitos, entretanto, foram objetos de disputa entre os trabalhadores organizados e a classe empresarial. O Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu, a partir de 1995, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), passando a utilizar a expressão “educação profissional”, que foi consolidada pela Lei no 9.394/96. Para além das variantes semânticas, importa saber em que nível o projeto de formação ou educação profissional brasileiro está comprometido com a realidade e as necessidades das classes trabalhadoras. Sob este princípio, utilizaremos neste texto o termo educação profissional não por uma adequação à formalidade da lei, mas compreendendo que ele, atualmente, reúne a multiplicidade de processos formativos para o trabalho de forma problemática e contraditória.

³ Por considerarmos que, embora guardem especificidades, a educação básica e a educação profissional estão organicamente relacionadas, assim as abordaremos ao longo deste texto. Entendemos que onde houver uma pobre educação básica haverá uma pobre educação profissional.

⁴ Para os propósitos deste texto, considerando que seu espaço não permite uma discussão sobre as várias denominações dadas aos países que não pertencem aos centros hegemônicos do capitalismo - subdesenvolvidos, atrasados, terceiro mundo ou em desenvolvimento, adotamos as categorias de periféricos e semi-periféricos utilizadas por Arrighi (1998).

⁵ Uma análise sobre a relação contraditória entre os planos e programas de desenvolvimento e as políticas de educação técnica e tecnológica no Brasil dos anos de 1950 aos 1990 pode ser encontrada em Ramos (1995).

⁶ Um estudo comparativo da formação profissional no Brasil, Itália e México elucidada o que estamos assinalando, Ver, Ciavatta (2002).

⁷ Para uma compreensão histórica sistemática das concepções e políticas de formação profissional desde o Brasil escravocrata, até o presente ver Cunha (2000, 2000a e 2000b). O Sistema “S” compõe-se das instituições criadas a partir de 1942 para promover a formação profissional dos trabalhadores dos diversos setores produtivos; indústria (SENAI), comércio (SENAC), agricultura (SENAR), transporte (SENAT) e empreendedorismo (SEBRAE). Sobre a perspectiva pedagógica do Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição de maior peso na formação profissional específica, ver Frigotto (1983).

⁸ Uma análise mais aprofundada da teoria do capital humano e da noção de sociedade do conhecimento, os seus sentidos e significados na educação e na sociedade encontra-se em Frigotto (1985 e 1993). Num mesmo sentido, para uma compreensão ampla da pedagogia das competências ver Ramos (2002).

⁹ Sobre aumento da desigualdade em países da América Latina ver FITOUI, J.P. & ROSAVALLON, P. (1997).

Referências

ALTVATER, Elmar. **O preço da riqueza**. Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial. São Paulo: UNESP, 1995.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP, 1996.

BELUZZO, L. G. de Mello. **Jornal Valor**, 1º Caderno, 16/18 de fevereiro de 2001, A. 13

BOURDIEU, P & WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. **Jornal Le Monde diplomatique**, edição brasileira, ano 1, número 4., agosto de 2000.

- CÉA, G. S. dos SANTOS. **A qualificação profissional entre fios invisíveis. Uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR.** São Paulo: PUC. 2003 (Tese de doutorado).
- CHOSSUDVSKY, Michel. **A globalização da pobreza.** Impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.
- CLAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, Itália e México. In: Frigotto, G (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.p.100-137, 6ª edição.
- CLAVATTA, Maria. Qualificação, Formação ou Educação Profissional. In: Contexto e Educação. Ijuí, ano 13, no 51, pp. 67-86, Jul./Set 1998.CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais nos primórdios da industrialização** (Volumes, 1,2 e 3, São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- FINKEL, S.. Capital humano: concepto ideológico. In: LABARCA, G. et alii, **La educación burguesa.** México: Nueva Imagen, 1977.
- FITOUSI, J.P. & ROSAVALLON, P. **La nueva era de las desigualdades.** Buenos Aires: Ed. Manantial, 1997.
- FORRESTER, V. **O horror econômico.** São Paulo: UNESP, 1996.
- FRIGOTTO, G. (Org.) **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **A Produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998,

____. Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: FRIGOTTO, G. Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 47, p.38-45, 1983.

____; CIAVATTA, M. Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002 p. 45-60.

GRABOWSKI, G. **Outra educação profissional é (im)possível? Projetos e políticas em disputa**. Porto Alegre: UFRGS, 2004 (dissertação de mestrado)

HOBSBAWM, E. **O Novo Século** (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

____. **A Era dos Extremos. O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

____. **Nações e nacionalismos desde 1760**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Campinas/SP: Boitempo, 2002.

____. Entrevista concedida à Fernanda Mena - **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 03.08.2004.

MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro Brasil**, Varig (171): 53-57, 1998.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1995.

____. Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: FRIGOTTO, G. Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 47, p.38-45, 1983.

____; CIAVATTA, M. Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002 p. 45-60.

GRABOWSKI, G. **Outra educação profissional é (im)possível? Projetos e políticas em disputa**. Porto Alegre: UFRGS, 2004 (dissertação de mestrado)

HOBSBAWM, E. **O Novo Século** (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

____. **A Era dos Extremos. O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

____. **Nações e nacionalismos desde 1760**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Campinas/SP: Boitempo, 2002.

____. Entrevista concedida à Fernanda Mena - **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 03.08.2004.

MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro Brasil**, Varig (171): 53-57, 1998.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1995.

ROUQUIÉ, A. O estado militar na América Latina. São Paulo, Alfa-Omega, 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo.** In: Vários. A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto-CORECON-RJ, 1999:

SCHULTZ, T. **Capital humano.** R. de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro, Zahar, 1962.

TRACY, D. de Elementos de ideologia. In: FRIGOTTO, G. (org.) Trabalho e conhecimento: **Dilemas na educação do trabalhador** .São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica¹

Carmen Sylvia Vidigal Moraes¹

RESUMO: O artigo comenta alguns aspectos relevantes relacionados à formação e à valorização dos profissionais da educação profissional e tecnológica. Analisa, no quadro atual de organização deste tipo de ensino, algumas das questões que permanecem não resolvidas no que diz respeito à formação/ capacitação de seus docentes, e às suas atribuições sociais. A partir dos problemas apontados, são apresentadas algumas propostas como contribuição ao debate e à formulação de políticas públicas na área.

Palavras-chave: Educação profissional. Política educacional. Formação de professores.

ABSTRACT: The paper/article reviews some relevant aspects related to the formation and valorization of the Professional and Technological Education professionals. It analyzes, in the present state of organization of this kind of teaching, some of the unsolved questions concerning the formation/capacitation of its teachers and their respective social attributions. From the indicated questions there are presented some proposals as contribution to the debate and formulation of public policies in this field.

Keywords: Technical education. Public educational policy. Teachers training.

¹ Professora da Faculdade de Educação da USP e membro do Conselho Científico do IIEP/Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas.

Gostaria de comentar alguns aspectos que considero relevantes, relacionados às questões tratadas nesta Conferência, formação e a valorização dos professores, no que se refere à especificidade de docentes do ensino profissional e tecnológico.

Sabemos que a formação dos professores da educação profissional e tecnológica, de educadores e gestores permanece como problema central não resolvido. A leitura dos relatórios das Conferências Estaduais explicita a ênfase dada a essa questão e sua relação com outras que deveriam garantir as condições e a qualidade do trabalho docente, do ensino profissional.

Nessa direção, lembro que, historicamente, no país, a formação dos professores de ensino profissional foi organizada no estado de São Paulo, em 1933, por meio do Código da Educação, na gestão de Fernando de Azevedo e, depois, de Lourenço Filho, no Serviço de Instrução Pública do Estado, quando o ensino profissional é elevado ao nível de ensino médio, com extensão complementar de dois anos para a formação do professor do ensino profissional técnico (uma espécie de curso normal técnico). Em seguida, as Leis Orgânicas do Ensino Técnico, com Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde do governo Vargas, em 1942, promovem a elevação do ensino técnico a ensino médio no plano nacional, estando prevista a formação de professores por meio de curso complementar especial.

Mas essas duas propostas nasceram em projetos de organização do ensino médio marcados pela dualidade estrutural - administrativa e pedagógica -, de um lado, o ensino secundário, de formação geral, propedêutica; de outro, o ensino técnico, praticamente terminal, sem guardar continuidade com o ensino superior.

Hoje, como conquista dos movimentos sociais – de educadores e popular –, conseguiu-se construir o consenso de que a universidade deve formar, nos cursos de licenciatura, os profissionais para as diferentes áreas de conhecimento da escola básica (conforme LDB, 1996). No entanto, em que pese a importância política dessa medida, a proposta de formação dos professores do ensino profissional e tecnológico continua ainda indefinida no que se refere às áreas específicas. Se a universidade deve encarregar-se da formação de professores das áreas de formação geral (ciências humanas, exatas e biológicas), a formação para as áreas específicas (mecânica, eletrotécnica/ elétrica) não é dada na Universidade. É preciso então providenciar a criação de Licenciaturas para capacitar esse tipo de profissional. O que implica, em primeiro lugar, na definição e regulamentação legal desses cursos, com a viabilidade administrativa e financeira de os CEFETs e as FATECs virem a formar esses professores por meio dessas licenciaturas. Há, na verdade, três problemas a resolver: definir os perfis dos profissionais, como formá-los e quem forma.

Cabe aqui, também, uma advertência: se os CEFETS e as FATECs criarem licenciaturas em todas as áreas de conhecimento, inclusive naquelas que são atribuição da Universidade, estariam contribuindo para reafirmar a dualidade entre formação geral e formação profissional. É claro que o poder público e as universidades públicas devem ser conclamados a aumentar a oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores habilitados, a criar áreas de formação que incluam a educação profissional técnica e tecnológica como objeto de análise, pesquisa e intervenção. É fato conhecido que, na maioria das instituições de ensino superior, o ensino profissional, o ensino técnico, continua a não ser valorizado na sua devida importância social,

política e econômica. E isso, por diversos motivos – por preconceito, por ser considerado um tipo de ensino voltado para as aplicações práticas desprovido dos objetivos da reflexão teórica, da produção do conhecimento, objetivos nobres atribuídos ao ensino tecnológico. Isto é, a técnica é vista em posição subalterna à ciência e à tecnologia, tal como o fazia Augusto Comte no século XIX. Ou, ainda, por um segundo pré-conceito – o de a escola profissional técnica ser vista como espaço de denegação, de relegação, de formação/sujeição dos trabalhadores aos interesses do capital, ou seja, de qualificação do trabalhador para o trabalho alienado. Tais concepções esquecem que a escola é apenas um momento no processo de produção da qualificação, e que a qualificação se define, se realiza na empresa, no âmbito da relação trabalho e capital. E mais, tal concepção reduz todo o conhecimento a ideologia, esquecendo a importância do saber na divisão social do trabalho. A educação profissional e tecnológica, incluindo a formação profissional inicial e continuada, tem sido, nas últimas décadas, objeto de economistas, principalmente daqueles que subordinam a escola aos interesses do mercado. São os economistas defensores da visão economicista da educação, os que vêem a educação/formação como técnica social propulsora da capacidade de trabalho, alavanca da produtividade. Tal visão, própria das abordagens econômicas marginalistas, como a Teoria do Capital Humano, foi desenvolvida nos anos 1940, entre outros, pelo norte-americano T.H. Schultz, da Escola de Chicago, tornando-se hegemônica com Milton Friedman a partir da década de 1960, compondo uma das vertentes do atual pensamento neoliberal.

Somente um parêntesis: o tratamento dado ao ensino técnico pelo decreto 2208/1997, no governo FHC, desescolarizando-o, assim como as dificuldades atuais de se

concretizar o ensino médio integrado, depois da extinção do decreto 2208 pelo decreto 5154/2004, a resistência das escolas técnicas públicas estaduais e federais, e sua insistência em criar o ensino tecnológico em detrimento do técnico, não poderia ser atribuído a essa visão desqualificadora do técnico colocado em oposição ao tecnológico de nível superior, como ensino desprovido dos objetivos da reflexão teórica e da produção de conhecimentos, atribuições exclusivas do tecnológico? Não estaríamos frente ao velho dualismo teoria e prática, ao rebaixamento do ensino técnico? Lembremos que a noção moderna de tecnologia surge com a produção manufatureira, com a incorporação da ciência como força produtiva do capital. Se a técnica refere-se ao trabalhador e suas ferramentas, a tecnologia refere-se às máquinas e seus operadores, como coloca bem o professor Ruy Gama (1986). Dessa maneira, é preciso lembrar os compromissos que estão na raiz da tecnologia moderna, seus vínculos históricos com a práxis produtiva. Isto coloca a questão da dupla racionalidade tecnológica – a racionalidade instrumental dos meios e a racionalidade dos fins, a racionalidade social, cuja interação é uma questão política.

A discussão da formação dos professores do ensino profissional e da natureza de suas atividades, leva a outro tema, à necessidade de se formalizar a organização de um Sistema Nacional de Educação, para a integração efetiva de todos os níveis e modalidades de ensino, portadores de objetivos e meios comuns, e não mera justaposição administrativa de sistemas de ensino municipal, estadual e federal, como propõe a atual LDB. Este constitui – aliás - mais um motivo, entre outros, para a elaboração de uma nova LDB em consonância com o projeto político e pedagógico que se defende no governo atual (assim como a revisão imediata das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do

ensino médio e técnico). A constituição do Sistema Nacional de Educação pressupõe a superação da dualidade de sistemas e a integração do ensino profissional e tecnológico, assim como a integração da formação profissional inicial à escola básica.

Para concluir este ponto: a formação do professor, tanto em termos de graduação e de pós-graduação, como em termos de formação continuada, da capacitação em serviço, exigem medidas legais, a regulamentação do poder público, para que sejam criadas as condições de sua realização na rede pública e na rede privada. A questão da formação continuada dos docentes é imprescindível. Vejamos, hoje, as necessidades criadas com o desenvolvimento de programas relevantes como o PROEJA, programa integrado de educação profissional na modalidade EJA com a formação profissional inicial, nos CEFETs e ETEs, destinado aos 68 milhões de trabalhadores portadores de baixa escolaridade e qualificação profissional, criando canais para que realizem o ensino técnico de nível médio. É preciso, em primeiro lugar, que haja garantia de condições de ensino e da realização simultânea de programas para a capacitação docente, para a formação de professores que possam assumir o desafio de responder às novas necessidades de aprendizagem desse aluno trabalhador- jovem e adulto – de perfil tão diferenciado em relação aos alunos tradicionais das escolas técnicas (de faixa etária e segmentos sociais diferentes). É preciso formar o professor para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino desses trabalhadores, portadores de um tipo de conhecimento adquirido na vida e no trabalho, que deve ser considerado e valorizado, e do qual é necessário partir para propiciar o desenvolvimento de outros patamares de conhecimento coletivo, do conhecimento teórico, científico. A contratação de novos professores, além das questões de

cunho legal, administrativo, leva-nos à discussão primeira, a dos recursos para a ampliação dos quadros docentes, para a sua capacitação, e a melhoria das condições de infraestrutura do ensino, dos laboratórios e oficinas.

A questão dos recursos e infraestrutura suscita, como problema, as atribuições do Sistema “S”, uma instituição financiada com recursos públicos e de gestão privada (5 bilhões de reais por ano, aproximadamente). Torna-se indispensável providenciar a gestão pública dessa instituição (participação paritária de trabalhadores), assim como a gestão pública de todos os fundos públicos destinados à educação profissional, e a imediata abertura de suas agências para que os alunos das escolas públicas possam usufruir os seus laboratórios, maquinários, oficinas etc., enquanto alunos das escolas públicas. Cabe retomar agora a proposta de organização dos Centros Públicos de Educação e Formação Profissional, que nasceu no movimento popular e nos sindicatos de trabalhadores, sendo defendida pela CUT em suas resoluções de Congresso.

Outro parêntesis: não há dicotomia/diferença entre políticas sociais e políticas econômicas. É preciso resgatar as políticas sociais como políticas essencialmente econômicas, mas que como tal devem ser regidas não pela lógica do crescimento do setor produtivo da economia, mas pelas políticas de inserção ditadas pelos parâmetros dos direitos universais. É preciso desconstruir a idéia, que ainda persiste, de que políticas sociais são gastos, e gastos residuais, incompatíveis com a política econômica, isto é, com a estabilidade da economia(Cohn, 2004).

A questão da valorização do magistério também implica na regulamentação/definição da carreira dos professores da educação profissional e tecnológica na rede pública e privada

de ensino, e na participação desses professores nos diferentes conselhos, instâncias de deliberação – os internos, nas instituições de ensino, e no nível dos sistemas de ensino, nos conselhos municipais, estaduais de educação. E também nos conselhos relacionados aos fundos/recursos públicos para a educação profissional – o Fundeb, o Fundep, etc., quando vierem a ser criados e regulamentados. A participação e a intervenção no social, na elaboração, avaliação e fiscalização das políticas públicas faz parte do processo pedagógico de formação dos educadores, de sua educação política.

São estes os três aspectos que me dispus a enfatizar e que atualmente constituem questões cuja definição política é de urgência intransferível. O professor de escola pública tem, hoje, grande responsabilidade e atribuição social, nesse momento em que a educação profissional se transformou em uma espécie de braço longo da empresa. O IPEA lançou recentemente um livro, no qual um dos capítulos realiza análise diagnóstica do quadro educacional brasileiro, e foi - em uma opção no mínimo estranha - redigido por Cláudio Moura e Castro, a grande eminência parca das reformas da educação de FHC e “mago” do SENAI. O texto propõe que não se deve ampliar a universidade pública, e argumenta que a oferta de formação profissional continuada, da qualificação profissional, a grande quantidade de cursos desenvolvidos pelas empresas, ongs e outras instituições, “longe de ser uma massa caótica”, constituem na verdade uma área que vai muito bem, obrigado, “um sistema regulado pelo mercado”. Afirma, também, que a certificação profissional baseada em competências desenvolvida pelas empresas, “a certificação de pessoas”, constitui exigência introduzida pelos ISOS 9000, 14000 etc. para garantir a qualidade da mão de obra, a competitividade, e deve abarcar rapidamente grande número de empresas, de todos os setores.

Imaginem o que essa regulação do mercado promove, sobre o que o autor silencia: uma maior segmentação e hierarquização do mercado de trabalho, reprodução e ampliação das desigualdades e da exclusão sociais. Imaginem, também, por outro lado, a importância da atuação do Estado na regulamentação da formação e da certificação profissional, o que começou a ser organizado a partir da ação integrada de alguns Ministérios, sobretudo, pelo MTE e MEC, por meio da construção negociada com os diferentes segmentos sociais representativos. E, nesse processo, as escolas públicas de educação profissional e tecnológica têm muito a contribuir.

Portanto, se temos o aluno como sujeito e objetivo do processo de ensino, a formação do cidadão (a formação do profissional, do trabalhador, e não o atendimento exclusivo do mercado, da empresa), é preciso defender a universalização da educação básica, pública, gratuita, de qualidade, como direito de cidadania, obrigação do Estado. É preciso que o professor seja o agente na efetivação republicana dos direitos, que problematize, critique, reivindique, pressione o Estado e resista à ofensiva do capital, do mercado, no campo educacional. Para isso, para atuar na defesa dos seus próprios interesses, da escola pública, de seus alunos e da população brasileira, ele tem de estar preparado teórica e politicamente por meio de uma formação consistente, além do direito às condições de ensino e trabalho adequadas.

Nota:

¹ Apresentado na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, na Plenária Temática IV, “Estratégias Operacionais de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica”, MEC-SETEC, Brasília, 05 - 08 de novembro de 2006.

Referências

COHN, Amélia (2004). **O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?** In: Novaes, R. e Vannuchi, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, p. 160-179.

GAMA, Ruy (1986). **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel/ Edusp.

IPEA (2006). **Brasil: o estado de uma nação**. Brasília: IPEA.

Ensino Médio e Educação Profissional de FHC a Lula: Um Percurso Controverso

Ana Paula Ribeiro de Sousa¹

RESUMO: O artigo analisa, em linhas gerais, o percurso da política educacional brasileira referente ao ensino médio e à educação profissional no período que abrange o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva, mais especificamente durante o seu primeiro mandato (2003-2006). A análise pretende focar, no contexto de difusão da ideologia neoliberal na constituição dos governos brasileiros a partir da década de 1990, que permanências e que rupturas se observam no âmbito dessa política em vista da transição entre um governo amplamente identificado com o projeto político liberal-conservador, matriz histórica do modelo neoliberal, e um governo que, em sua origem, se identifica com um projeto político nacional popular.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino médio. Educação profissional.

ABSTRACT: This article examines, in general, the path of the Brazilian educational policy concerning education and professional education in the period covering the government Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) and Luis Inacio Lula da Silva, especially during its first mandate (2003-2006). The analysis seeks to focus on the context of diffusion of neoliberal ideology in the constitution of governments from the decade of 1990, in Brazil, who stays and who breaks you look under that policy in view of the transition from a government widely identified with the Liberal-conservative political project, historical matrix of the neoliberal model, and a government that, in its origins, is identified with a national political project popular.

Keywords: Educational policy. High school. Professional education.

¹ Licenciada em História, mestranda em Educação pela UFMA. Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – GT MA II. Especialista da área de Educação e Trabalho da Ong Formação.

1 Introdução

O presente texto é uma tentativa de sistematizar, em linhas gerais, o percurso da política educacional brasileira referente ao ensino médio e à educação profissional nos anos que abrangem o período dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luis Inácio Lula da Silva, mais especificamente durante o seu primeiro mandato (2003-2006). O texto busca reconstituir a trajetória dessa política durante um contexto fortemente marcado pela hegemonia do pensamento neoliberal, inaugurada na década de 1990, que, como projeto político, se constrói de forma orgânica às demandas do capital internacional.

Buscaremos apontar a política implementada pelos dois governos com relação ao ensino médio e sua articulação com a educação profissional, que se materializam em documentos oficiais que traduzem as posições assumidas no que se refere ao compromisso com a formação e qualificação dos jovens, sobretudo daqueles oriundos da classe trabalhadora, diretamente afetados, como o resto da população brasileira, pelas reformas educacionais que se iniciam na década de 1990 com vistas a conferir maior organicidade ao projeto político assumido pelos governos do período, largamente identificado com o pensamento único difundido pelos “novos senhores do mundo” e pelos seus intelectuais orgânicos¹, e incorporado, de forma subordinada, pelas elites locais, como projeto nacional interno e de longa duração.

Logicamente, consideramos nesse debate a construção histórica dos dois projetos de desenvolvimento ao qual originalmente se associam os diferentes governos, mas também identificamos os desvios verificados na perspectiva do atual governo, que destoa de sua origem, construída

no seio dos movimentos populares, e que vai assumindo aos poucos o caráter de continuidade com relação ao seu antecessor, do ponto de vista do projeto político. No entanto, podemos perceber que, justamente, a origem divergente de ambos os projetos dos quais procedem os dois governos, permite visualizar contradições em alguns aspectos, como um tratamento diferenciado dado a algumas questões, mas que, no entanto, não representam uma ruptura radical com o projeto que vem se construindo e fortalecendo historicamente no Brasil e que hoje assume a feição do neoliberalismo. Por isso, buscaremos analisar o percurso controverso da trajetória dos dois governos por meio da configuração da política educacional para o ensino médio e educação profissional, apontando suas contradições e, sobretudo, o distanciamento de uma perspectiva de construção de uma educação que de fato atenda aos interesses da população brasileira.

2 Percurso das Políticas Educacionais de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil ao Longo do Século XX

Pensar historicamente a problemática do ensino médio traz à tona mais claramente as contradições que constituem o significado da educação numa sociedade de classes, contradições estas que podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização. Isto porque a recorrente problemática da identidade desse nível de ensino nos remete a uma questão fundamental no que se refere à educação na sociedade capitalista: Que tipo de educação deve ser destinada às classes trabalhadoras? Em que medida essa educação tem contribuído para a democratização ou para a manutenção das estruturas de classe?

Essa contradição passa a ser subjacente à identidade do ensino médio, perpassando a dupla função que se atribui a esse nível de ensino: preparar para o trabalho e, ao mesmo tempo, possibilitar a continuidade dos estudos. Essa peculiaridade, nos termos de uma sociedade capitalista, confere ao ensino secundário uma certa ambigüidade, definida pela divisão social do trabalho, e se constitui, mais que um problema pedagógico, em uma questão política, na medida em que é determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, que redefinem, em cada período histórico, a relação trabalho-educação (KUENZER, 2001a).

Historicamente, é no âmbito do ensino médio que tal contradição se acentua, na medida em que, ultrapassando o nível da educação fundamental - até certo ponto desejável à formação das classes trabalhadoras e que obteve algum consenso no que se refere às suas finalidades e aos seus conteúdos no sentido de uma sociedade moderna -, a ampliação da demanda pelo ensino secundário provocou reações por parte dos setores conservadores, cujos conflitos se tornam evidentes ao longo da trajetória desse nível de ensino (ZIBAS, 2005).

No entanto, no contexto da divisão técnica do trabalho com base no padrão taylorista-fordista, prevalece a demanda por um projeto pedagógico que diferencie a formação de intelectuais que atuem como dirigentes e de trabalhadores instrumentais, com base em uma rígida dissociação entre teoria e prática, entre concepção e execução, a partir de funções bem definidas no âmbito da organização social. Tal contexto determina a formulação do princípio educativo de uma formação para o trabalho adequada aos padrões vigentes na organização da produção.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da formação profissional para atender às demandas desse tipo de organização taylorista-

fordista deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho (KUENZER, 2001b, p. 31).

Nesse contexto é que se estruturam as políticas de educação voltadas para o ensino secundário no Brasil, ao longo do século XX, tendo na dualidade estrutural sua grande categoria explicativa, e que por todo esse período (e até hoje), impediu que se implementasse um modelo de educação média e profissionalizante integrada, mais próxima da noção de politecnicidade².

No período atual, a dinâmica do capitalismo impõe um profundo acirramento da contradição entre o exponencial avanço das forças produtivas, mediante a revolução digital-molecular, e o caráter mais opaco das relações sociais. A centralidade do trabalho assalariado está sendo contestada e novas formas de exploração da massa trabalhadora pela desregulamentação das relações de trabalho vigentes sob o novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizada pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, têm fragilizado as bases do projeto educativo até então definido para o ensino médio e profissional, tendo em vista que, “se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, devido a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a vida” (RAMOS, 2005, p. 39). Deste modo, “sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida, significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2005, p.39).

Os influxos dessas transformações se abatem sobre a educação brasileira a partir da década de 1990, sob a influência de organismos internacionais³ e com a adesão do Estado e de alguns intelectuais alinhados ao discurso internacional acerca da necessidade de reformas educacionais, com ênfase, sobretudo, na centralidade da educação básica (reduzida à escola fundamental) e na necessidade de deslocar a função do Estado de provedor para gerador, indutor e avaliador da qualidade do sistema educacional.

A histórica problemática da identidade do ensino médio adquire, assim, um contorno diverso. Agora, a ênfase recai sobre a formação geral, pautada na necessidade de fornecer aos alunos as bases para adquirir a formação profissional posterior ou concomitantemente ao ensino médio. Assim, o caráter terminal do ensino médio profissionalizante, que interessava a muitos jovens da classe trabalhadora, que, por conta da urgência em ingressar no mercado de trabalho, necessitavam de uma profissionalização mais rápida, se esvazia, já que as reformas da década de 1990, tanto do ensino médio, quanto do ensino profissionalizante, limitam essa possibilidade de profissionalização em nível médio, definindo como único destino a formação propedêutica, com vagas referências a uma formação geral para o trabalho, que, no entanto, não se traduz em uma qualificação em sentido estrito.

Nesse imbróglio, as competências para a empregabilidade são assumidas como as principais orientadoras do currículo do ensino médio, tendo como perfil a educação geral, que conferirá as bases para uma profissionalização posterior.

Essa forma de conceber a relação entre ensino médio e educação profissional toma por base as demandas do novo paradigma produtivo e também a necessidade do Estado desincumbir-se da formação profissional dos jovens,

transferindo-a, gradativamente, para a esfera do mercado, como preceitua o receituário neoliberal, definindo, assim, o atual percurso da política educacional brasileira no que se refere ao ensino médio e profissional.

3 O Ensino Médio e Profissionalizante no Contexto das Reformas Educacionais do Período FHC

A reforma do ensino médio no Brasil na década de 1990 compõe o amplo movimento de reforma educacional verificado em toda a América Latina, sob o influxo da racionalidade neoliberal. O sentido da reforma se estende a todos os níveis de ensino e reforça alguns aspectos centrais na constituição da escola capitalista e também do ideário neoliberal. Esses ajustes começam a se materializar, sobretudo, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que, ao longo de seus oito anos de mandato, consegue operar as reformas neoliberais em quase todos os níveis da política nacional, tendo como justificativa o discurso da “modernização do país”, com o objetivo de possibilitar à economia brasileira melhores condições de inserção nos novos padrões concorrenciais internacionais, e, ao Estado, maiores condições de efetivar o resgate da dívida social (FOGAÇA, 1999).

No contexto da reforma do ensino médio, a operacionalização da noção de qualidade e de um currículo estruturado por competências, além da maior eficiência no atendimento, são materializadas nas propostas de redefinição desse nível de ensino, que atendem as necessidades de um mercado de trabalho em vias de reestruturação e de uma nova racionalidade instrumental, preservada, entretanto, a dualidade estrutural como traço constitutivo.

Um outro aspecto a ser considerado como fundamental na presente reforma seria a necessidade de ampliação das vagas nesse segmento, em função da demanda gerada pela ampliação na oferta do ensino fundamental. Embora este seja um argumento falacioso, com impacto bem menor do que o difundido, pois cerca de 75% da faixa etária correspondente está fora da escola secundária⁴, podemos afirmar que o caráter excludente permanece mesmo com relação os que nela conseguem ingressar, pois a reforma lança mão de estratégias curriculares que mantêm a classe trabalhadora alijada do domínio do saber socialmente valorizado, substituído pela aquisição de competências básicas, que, segundo Bueno (2000, p. 16), traz “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”.

Grande parte dessas mudanças se verifica no texto da nova LDB, aprovada em 1996, que foi o grande marco da política educacional durante o governo FHC. No entanto, seguindo o mesmo percurso que caracteriza outros pontos fundamentais da reforma educacional brasileira, no caso do ensino médio e profissional, “as verdadeiras reformas foram sendo feitas aos poucos, por meio de propostas legais específicas” (KUENZER, 2001 a, p. 94), que apenas são legitimadas *a posteriori* pela Lei de Diretrizes e Bases, após sua aprovação, em 1996.

Esses antecedentes, no caso do ensino médio e profissionalizante, remontam ao Planejamento Político Estratégico (PPE) do MEC 1995-1998, que contém as diretrizes que resultariam no PL 1603/96, e já mostra a clara intenção de separar o ensino médio do ensino profissional, possibilitando a adaptação das escolas técnicas às necessidades manifestadas pelo mercado e colocando-se a disposição da ingerência dos empresários. Esses dois documentos irão inspirar o conteúdo e as concepções incorporadas posteriormente pela legislação,

cujos desdobramentos estão presentes na LDB, nos capítulos sobre o ensino médio e sobre a educação profissional, e no decreto 2.208/97⁵, que regulamentará a educação profissional.

Os pressupostos elaborados no âmbito de ambos os documentos, que irão embasar a reforma nos dois níveis de ensino, podem ser assim sintetizados:

- a) Separação da formação acadêmica da formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional;
- b) Maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho;
- c) Redução dos custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado de trabalho ou a universidade (KUENZER, 2001 a).

Com base nesses pressupostos, O MEC, através do PPE 95/98 e de outros documentos produzidos no âmbito da SEMTEC⁶ relativos ao ensino médio, define como metas para a expansão do atendimento à demanda e para a melhoria da qualidade do ensino:

- a) Alterações na estrutura do ensino médio, que compreende a reforma curricular: definir modalidades de educação acadêmica e profissional, através de um modelo flexível;
- b) A expansão do atendimento e a redução de custos;
- c) A consolidação e descentralização da rede de Escolas Técnicas e CEFET's;
- d) A avaliação;
- e) O ensino à distância (KUENZER, 2001 a).

No que diz respeito à educação profissional, o PL 1603/96 e as orientações presentes nos documentos da SEMTEC⁷, estabelecem:

- a) A ampliação da oferta e redução do custo tomando como estratégia o redimensionamento do projeto educativo das Escolas Técnicas e dos CEFET's;
- b) Retirada do viés acadêmico da formação tecnológica, criando duas redes no âmbito do ensino médio: uma de educação acadêmica e uma de educação tecnológica de caráter complementar, privilegiando a criação de centros de educação profissional concomitantes ou posteriores, criando-se os pós-secundários.
- c) Uma estrutura curricular flexível, separada do ensino médio, admitindo a oferta de módulos (conjunto de disciplinas) no âmbito da formação profissional em nível técnico, estimulando a fragmentação;
- d) Criação de cursos profissionais básicos de curta duração e de módulos independentes, destinados para trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, que se encontram fora do mercado de trabalho e necessitam de um treinamento emergencial.

O principal alvo do PL 1603/96, que foi o primeiro documento legal no sentido de regulamentar a Reforma da Educação Profissional, sob a influência do Banco Mundial, foi no sentido de impor restrições ao ensino público estatal, conferindo racionalidade nos gastos e melhoria da relação custo-benefício em função das pressões sociais pela democratização do acesso, a partir da tendência à redução dos fundos públicos. "Para os consultores do Banco Mundial, as competências e habilidades tecno-profissionais seriam melhor

desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho, isto é, nas empresas, de forma mais prática, pontual, sem a necessidade de pressupostos teórico-conceituais” (OLIVEIRA E PÁDUA, s/d, p. 04). Nesse sentido, se concebe uma formação profissional estritamente voltada para o mercado, que não se confunde com a educação geral, de caráter mais universal.

Por isso, torna-se importante dissociar o ensino médio do profissional, já que, se efetivando, poderá não só otimizar os recursos, mas também aproximar o ensino profissional e o mercado propriamente dito, treinando trabalhadores segundo as técnicas momentâneas do sistema produtivo em vigência (MARTINS, 2000, p. 69).

Este também foi um argumento válido para a retirada da formação acadêmica do âmbito das Escolas Técnicas e CEFETs, tomando por base o alto custo dessas escolas em função dos seus resultados concretos: “constitui-se em uma oferta seletiva com finalidades propedêuticas” (KUENZER 2001 a, p. 59). Essa concepção se faz visível no discurso de Cláudio Moura e Castro, assessor do MEC e consultor do BM e um dos grandes articuladores da Reforma:

O problema número um dessas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar seu status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular [...] (MOURA E CASTRO, 1995, p. 8, apud KUENZER 2001 a, p. 59).

Como se percebe a partir desse fragmento, os articuladores da reforma não estão minimamente preocupados com a qualidade da escola de nível médio e profissionalizante, pois alvejam sua principal experiência bem sucedida, assim como não cogitam questionar e combater a existência de um sistema dual, pelo contrário, admitem que deve continuar existido diferentes escolas com diferentes perfis para diferentes clientelas. De acordo com Saviani:

Esse projeto traz como conseqüência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1999, p. 216).

Aliás, a defesa de que existem diferentes destinos em função das diferentes competências dos estudantes também se insere como forte elemento em defesa da reforma do ensino médio e profissionalizante e do esfacelamento de sua integração.

[...] escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o estudo das declinações, da ortografia e dos verbos irregulares (...). O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões diferenciadas, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes. (MOURA E CASTRO, 1995, p. 133 e 135, apud ZIBAS, 2005, p. 1072).

Nessa mesma linha, o autor defende que nem todos “nascem” academicamente dotados e que por uma determinação que não tem nada a ver com a realidade social dos alunos, alguns necessitam de uma preparação ocupacional por meio de currículos “mais aplicados”, mais práticos, portanto não acadêmicos e terminais. Isso fomenta uma diferenciação das instituições e dos programas a serem oferecidos, o que se coaduna com as propostas da SEMTEC, que consiste em oferecer a formação acadêmica separada da formação profissional, tendo em vista que “nem todos são competentes para estudar, devendo inserir-se mais cedo no mercado de trabalho após aprender uma ocupação ‘mais barata, mais flexível e adaptável a um mercado cambiante’” (KUENZER, 2001 a, p. 70).

A separação entre a educação profissionalizante e o ensino médio de educação geral também foi uma forma de não onerar o ensino superior com a expansão do ensino médio. Nesse sentido, o MEC aponta como cada vez mais urgente a criação de cursos técnicos de nível pós-médio que visem atender os alunos egressos do ensino médio que têm como principal expectativa o ingresso no mercado de trabalho, conforme a lógica da racionalidade que preside a reforma (Relatório EFA 2000, MEC/INEP, 1999, In EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2001).

Todos esses elementos visam fortalecer, no âmbito da reforma, o discurso da equidade, associando o ideal de justiça social com eficiência econômica, no sentido de garantir a todos as condições para que, de acordo com suas competências individuais, se tornem competitivos.

Em síntese, o referencial ideológico em que se apóia a reforma educacional brasileira, sobretudo a reforma do ensino médio e educação profissional conforme esboçados

em suas linhas gerais por meio do PPE do MEC 95/98 e do PL 1603/96, se afina com os pressupostos neoliberais operados pelo Banco Mundial para a política educacional brasileira, destacando-se:

A redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes das fontes por meio de várias facetas de privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e contenção no acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças (KUENZER ,2001 a, p. 73).

Deste modo, após a aprovação da LDB, incorporando todas as diretrizes já delimitadas por esses documentos, o caminho estaria livre para que se aprove definitivamente a reforma do ensino profissional por meio do decreto 2.208/97, que, para muitos autores, dentre eles Martins (2000) e Oliveira e Pádua (s/d), não passa de uma cópia do PL 1.603/96. Em linhas gerais, suas principais medidas foram:

- Desvinculação da educação profissional do sistema regular de ensino.
- Extinção da integração entre educação geral e a educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista, que desvincula o saber acadêmico do saber prático.
- Destituição da responsabilidade do Estado, do custeio da educação profissional.

- Elitização da formação do técnico com aumento do tempo para sua formação.
- Impossibilidade do egresso do ensino técnico, sem ter concluído o ensino médio, ingressar no ensino superior.
- Sucateamento da educação profissional, sobretudo, devido à instituição do ensino modular, da implantação do nível básico, que prescinde de escolarização prévia, da desintegração entre ensino acadêmico e o ensino profissional (OLIVEIRA E PÁDUA, s/d, p. 6).

Além dessas, outras medidas como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico, a Portaria do MEC n. 646/97 e 1.005, que criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), cuja discussão extrapola o espaço desse artigo, evidenciam o compromisso do governo FHC com as reformas de cunho neoliberal, segundo as orientações dos organismos internacionais, sobretudo o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o BIRD (Banco Mundial). No entanto, a vitória eleitoral de um candidato que se origina de uma perspectiva diversa e sinaliza para mudanças no projeto político representado pelo governo anterior, poderá reverter os rumos dessas reformas ou representará uma continuidade?

4 De FHC a Lula: O que Muda no Cenário das Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional?

Para uma análise da política educacional do governo Lula, há que se considerar aquilo que Gentili designa como “a dialética entre a promessa e a herança”. Isso porque a vitória de Lula

nas urnas em 2002, após uma década de governos neoliberais, aponta, de fato, o desejo de mudanças expresso pela sociedade brasileira, diante do caráter anti-social das políticas neoliberais implementadas com vigor na última década.

Portanto, a opção da sociedade brasileira por uma proposta que difere da implementada até então, representada por um candidato de esquerda, que ganha projeção política a partir dos movimentos populares e sindical e da sua trajetória no Partido dos Trabalhadores (PT), expressou o desejo de mudança radical dos rumos da política nacional, que havia potencializado, para a maioria da população, o subdesenvolvimento, a exclusão e a desigualdade. Essa era a promessa acenada para a população pelo candidato Lula em 2002.

No entanto, seria ingênuo afirmar que o processo de transição seria marcado por uma ruptura radical com o período anterior e uma adesão orgânica do governo, em todas as áreas, ao projeto político originalmente representado pelo Partido dos Trabalhadores para a sociedade brasileira, mesmo por que tal projeto nunca foi unívoco, haja vista que sempre existiram contradições internas quanto aos rumos a serem tomados por um possível governo petista.

Nesse sentido, a herança do modelo político liberal conservador, matriz no projeto neoliberal, irá influenciar os rumos da política implementada pelo governo Lula, sobretudo na área econômica, em que são mantidos os mesmos parâmetros acordados com o FMI, quais sejam, uma política econômica ortodoxa, a fim de manter o pagamento dos juros da dívida e os compromissos com os credores internacionais, mesmo às custas da redução dos direitos da população.

Deste modo, os eixos da política educacional traçados pelo governo Lula surgem em um contexto de manutenção da política econômica, cujo ponto central de estabilidade

anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, MEC, 2005, p. 2, apud FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Como primeira medida decorrente dessa posição do governo, deu-se a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB. Essa medida resgata os princípios defendidos pelo projeto de LDB apresentado pela sociedade brasileira, fruto de debates entre instituições da sociedade civil, no âmbito do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, no que se refere à possibilidade de uma integração, no ensino de 2º grau, entre a formação geral e a formação para o trabalho, em uma perspectiva politécnica. Essa possibilidade acenada pela LDB (art. 36), que prevê a articulação entre educação geral e a preparação para o trabalho, é totalmente descartada com a regulamentação dada pelo decreto 2.208/97, e sua revogação, a partir de debates com educadores e outras instâncias da sociedade civil, demonstram uma outra perspectiva assumida por esse governo no que se refere a esse aspecto da política educacional.

Quanto à regulamentação da política de educação profissional em nível médio por decreto, embora apresente um avanço do ponto de vista da concepção, ainda apresenta um retrocesso quanto à forma, expressando uma contradição com a perspectiva democrática assumida pelo atual governo. No entanto, para Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), essa seria uma medida necessária, no contexto da democracia restrita

que opera no país, no sentido de assegurar o conteúdo, sob pena de que fosse inviabilizada uma aprovação de um projeto de lei no Congresso. Deste modo, a proposição de um novo decreto se justifica, pois “a simples revogação do Decreto 2.208/97, levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional” (Idem, p. 29-30).

Outra diferença básica com relação aos dois decretos foi o processo de discussão com a sociedade civil. No caso do 2.208/97, se realizou de forma autocrática, diante de uma possível derrota no Congresso do PL1.603/96. No caso do decreto 5.154/04, seu conteúdo expressa as mudanças almejadas pelos setores responsáveis pela vitória eleitoral do governo e foi discutido em várias instâncias⁹. A síntese dessas discussões, que não se encaminham em uma solução de mão única, mas expressam as contradições de disputas teóricas e políticas, que culminaram com o Decreto 5.154, aprovado em 23 de julho de 2004, foi o mais próximo que se pode alcançar em termos do resgate acerca do debate sobre a pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional nessa conjuntura histórica e nos marcos de uma democracia restrita (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

No entanto, após a sanção do Decreto 5.154/04, a política implementada pelo MEC começa a apresentar desvios e contradições no que se refere à implantação de uma política de ensino médio integrado à educação profissional, o que comprova que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções sobre o tema (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Primeiramente, a fragmentação se inicia dentro do próprio Ministério de Educação, quando, três dias após aprovação do decreto 5.154/04, a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional, de competência da SETEC.

Um outro exemplo de desacordo entre a concepção de integração presente no Decreto 5.154/04 e as formas de execução da política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS). Segundo os referidos autores, essas medidas se encaminham no sentido de atender, com uma oferta de uma formação mínima, aos setores tradicionalmente excluídos da educação regular, do mesmo modo que, o atendimento às demandas por qualificação por parte de uma população jovem e adulta de baixa escolaridade deu-se por uma rede de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de uma política de formação continuada durante o Governo FHC, por meio do PLANFOR, sob a ação do Ministério do Trabalho e Emprego.

Essas contradições ainda limitam a discussão mais ampliada da concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico e reforçam o caráter de longa duração do projeto liberal conservador entre nós, mesmo que sob a égide de um governo de origem popular e identificado com o pensamento e a prática de esquerda. Trata-se, pois, de uma travessia incompleta, que, segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), apresenta ainda muitos desafios.

Há, também, um sentido geral conservador nas mudanças pela (des)integração da educação básica e profissional. Acreditávamos que a transitoriedade do Decreto n. 5.154/2004 não seria superada somente no plano jurídico, mas na luta social. Quase que paralelamente ao novo decreto, dissociaram-se, no interior do MEC, as secretarias de ensino médio e de educação profissional e começou-se a discutir a elaboração de uma lei orgânica para a educação profissional, associada a programas focais destinados a jovens e adultos trabalhadores. Em seus fundamentos, argumenta-se que se pretende analisar e interpretar alguns artigos da LDB e também sistematizar e integrar as redes existentes de educação profissional e tecnológica no âmbito de um sistema nacional de educação, configurando-se a educação profissional e tecnológica como um subsistema.

Contudo, a perspectiva encerrada com a revogação do Decreto 2.208/97 não deixa de ser um avanço no quadro das políticas de ensino médio e educação profissional implementadas pelo governo FHC, pelo menos no que se refere à concepção, pois abre a possibilidade de experiências e práticas em torno de uma concepção de educação média e profissional integrada. No entanto, pelo exercício da crítica, percebemos que muito ainda precisa ser construído no sentido da consolidação de uma política de ensino médio e educação profissional constituída sob a perspectiva da politecnia, que de fato dê conta dos desafios da nova conjuntura sócio-econômica mundial e possibilite ao Brasil condições de romper com o atraso, que, sob o ponto de vista da produção do conhecimento, nos coloca em posição subordinada no contexto do paradigma digital-molecular que se instaura.

Entretanto, alguns avanços já podem ser contabilizados no sentido da consolidação de uma concepção mais integral de educação profissionalizante integrada ao ensino médio, presente nos discursos e nas ações atualmente divulgadas pelo Ministério da Educação no segundo mandato do Presidente Lula. Em recente notícia¹⁰, o Ministro da Educação, Sérgio Haddad, afirma que garantir a qualidade do ensino médio brasileiro é um dos maiores desafios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que orientará as ações do MEC nos próximos anos. Uma das soluções apontadas pelo ministro é a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a qual, nos próximos três anos, deve contar com 214 novas escolas. “Até o final de 2010, teremos ampliado o acesso às escolas profissionalizantes, que era de 230 mil estudantes em 2002, para 700 mil”. Para ele, os Cefets têm apresentado desempenho acima da média nacional em todos os indicadores de qualidade adotados pelo Ministério da Educação. Além disso, a expansão das escolas técnicas desonera os estados e traz uma perspectiva de melhora de qualidade que extrapola a esfera federal. “Quando for concluída a expansão, teremos 10% dos alunos de ensino médio na rede federal. Isso trará uma desoneração para os estados. Com menos alunos, poderão investir na qualidade do ensino”, garantiu. Cerca de R\$ 3,5 bilhões serão investidos na expansão das escolas técnicas para que o número de unidades passe de 140 escolas em 2002 para 354 em 2010.

Apesar dos equívocos que notadamente constituem o PDE, como a ingerência do setor empresarial, não podemos deixar que reconhecer o avanço do ponto de vista da valorização da educação média profissionalizante em relação ao governo anterior. A disposição em revitalizar e ampliar as Escolas Técnicas e Cefet's, mantendo seu perfil de escolas de educação profissional de excelência e a perspectiva de assumir a ampliar

o número de matrículas nesse segmento já aponta, ao nível do discurso, a uma mudança de concepção com relação ao governo anterior que não pode deixar de ser ressaltada.

5 Considerações Finais

Pela breve recuperação das políticas implementadas para a educação profissional e para o ensino médio nos governos FHC e Lula, podemos perceber que, apesar dos limites e das contradições, inerentes ao processo histórico, trata-se de projetos societários e projetos educativos distintos.

No caso em tela, a perspectiva assumida pelo governo FHC para a educação média e profissional, sobretudo expressa no Decreto 2.208/97, apresenta uma clara regressão social e educacional, coordenada pelo ideário neoconservador e que reedita a dualidade na educação.

No que se refere ao governo Lula, apesar da permanência de forças conservadoras e da timidez das reformas implementadas, o que se tenta resgatar com o Decreto 5.154/04 é a perspectiva de consolidação de uma base unitária do ensino médio, que comporte as diversidades próprias da realidade brasileira, embora em níveis ainda formais e com todas as contradições.

No entanto, faz-se necessário um esforço mais articulado entre as políticas no sentido de reduzir a vulnerabilidade a que se encontra sujeita a juventude brasileira, em função de um modelo sócio-econômico que preconiza a extinção de direitos sociais e da política econômica praticada pelo atual governo.

Ainda que essas permanências cerceiem a construção de um projeto político mais orgânico às demandas da população

brasileira, é necessário reafirmar que é preciso manter uma postura política, através do exercício sistemático da crítica, a fim de entender que é possível trabalhar dentro das contradições de um governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mas realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO, CLAVATTA e RAMOS, 2005, p. 26).

Notas:

¹ Aqui nos referimos especificamente aos organismos internacionais de financiamento (BM, BIRD, FMI) que, sobretudo na década de 1990, despontam como instituições promotoras do avanço da ideologia neoliberal sobre os países do terceiro mundo, em decorrência da necessidade de se mundializar essa forma de reprodução do capital sobre as políticas públicas desses países.

² O conceito de politecnia ou de educação tecnológica foi construído com base no pensamento marxista, por intelectuais como Gramsci e Saviani, e significa a apropriação na noção de trabalho como princípio educativo, no sentido das exigências que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. A apropriação dessa perspectiva, caso do ensino médio, daria a esse nível de ensino o sentido de explicitar como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

³ Na construção do processo de reforma educativa na América Latina, as instituições que ocupam lugar de destaque são: a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). A partir de 1996 outros organismos, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), também despontam no cenário educacional, influenciando as reformas para o setor (c.f CABRAL NETO e CASTRO, 2005 e EVANGELISTA, MORAES E SHIROMA, 2002).

⁴ Segundo resultado da PNAD 2006, a proporção de jovens urbanos na faixa etária de 18 a 29 anos que não concluíram sequer o ensino fundamental, no Brasil, é de 5 para cada 1 que concluiu esse nível de ensino. Em termos absolutos, 7,4 milhões de jovens em todas as regiões do país, com uma

média de sete anos de estudo, não concluíram o ensino fundamental. Somando-se o total de 813,2 mil analfabetos nessa faixa etária, percebe-se que a expansão do ensino médio não tem surtido o efeito de superar a histórica exclusão educacional que se reproduz no Brasil a partir do binômio repetência - evasão, produzido desde o ensino fundamental, e tampouco as políticas educacionais conseguiram minimamente equacionar a meta de combate ao analfabetismo, definida como prioridade do PNE até 2011.

⁵ O início do ano de 1997 foi marcado pela retirada do PL 1603/96 da Câmara dos Deputados. O Governo FHC percebeu que não conseguiria convencer a comunidade acadêmica do país, bem como a sociedade civil organizada, de que sua “proposta para o ensino técnico e tecnológico” para o país fosse eficaz. O argumento utilizado para a retirada do Projeto foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1996, que lhe proporcionava a oportunidade de regulamentar o capítulo da educação profissional através de decretos. Editou o Decreto 2208/97, que, em síntese, era uma cópia piorada do PL 1603/96.

⁶ Uma análise ampla desses documentos e o processo de formulação dessas propostas para a reforma do ensino médio pode ser encontrada em Kuenzer (2001 a).

⁷ De acordo com Kuenzer (2001 a) o MEC, através da atuação da SEMTEC na proposição de elementos para a reforma do ensino profissional, extrapola sua competência, chamando para si a responsabilidade da SEFOR, do MTB.

⁸ O governo Lula assume com 1 bilhão de reais a menos para investimentos na educação. De 8 bilhões em 2002, passamos para 7 bilhões em 2003. Na época da campanha a ampliação de montantes do PIB para educação não foram anunciados e hoje encontra-se em.....

⁹ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem referência à realização de seminários nacionais sobre o tema – “Ensino médio: construção política” e “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, ocorridos, respectivamente, em maio e junho de 2003, assessorados por eles e por outros intelectuais militantes da educação pública e membros de entidades representativas e instituições de pesquisa de todo país. Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e órgãos governamentais.

¹⁰ “Qualidade do ensino médio é desafio do PDE”, publicada em 17/09/07, no portal de notícias JC online.

Referências

BUENO, Maria S. Simões. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de pesquisa**, n. 109, p. 7-23, março de 2000. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 20 jan. 2008.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M.D. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**, n.5, jan./jul. 2005.

EVANGELISTA, O, MORAES, M.C.M de; SHIROMA, E.O. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, (- O que você precisa saber sobre).

FOGAÇA, Azuete. **O final do século XX: um período promissor para a educação**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R.T. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 (p. 55-68).

FRIGOTTO, G. RAMOS, M; CIAVATTA, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, Especial, out. de 2005 (p. 1087-1113). Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24 jan. 2008.

_____. **Gênese do decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 21- 56).

GENTILI, Pablo. **Entre a herança e a promessa: o governo Lula e a política educacional**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0811.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2008.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

MARTINS, Marcos F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Ma. A. M. e PÁDUA, Izabel C.A. **Reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?** III Seminário da ANPAE – SudesteGT 3 (s/d) (p. 01-07).

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. RAMOS; M. CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005 (p. 106-127).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas.** 5.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

TAFFAREL, Celi Z. **Como iludir o povo II:** sobre a política educacional do governo Lula. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/211.htm> Acesso em: 17 jan. 2008.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade.** São Paulo v. 26, n. 92, 2005 (p. 1067-1086).

Educação Profissional no Maranhão: Revisitando o Processo de Interiorização

Izaura Silva¹

RESUMO: O presente artigo discute a interiorização da educação profissional no Maranhão, regulamentada pelo Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), que nos anos de 80, instituiu as 200 escolas técnicas no Brasil, visando a formar profissionais para atender ao capitalismo contemporâneo. Este conteúdo faz parte da dissertação de mestrado em educação brasileira a que discorreu sobre os impactos da reforma curricular da década de 90 sobre a educação profissional de nível técnico em Imperatriz/MA. Neste trabalho pretende-se analisar o processo de interiorização, já mencionado, evidenciando as dificuldades enfrentadas e os avanços conseguidos pela Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz (UNED-Imperatriz), órgão do CEFET-MA, durante esses 20 anos de trabalho.

Palavras-Chave: Educação profissional. Interiorização. Mercado de trabalho.

ABSTRACT: The present text discusses the internalization of professional education in Maranhão which is regulated by the Program of Expansion of Technical Schooling (PROFEC), which, in the 1980's opened 200 technical schools in Brazil aiming to see more professional trained to operate within contemporary capitalism. This content is part of a master's dissertation in Brazilian education which deals with the impacts of the reforming of the curriculum in the 1990's and which influenced education in the area of professional training in Imperatriz/MA. In this work I intend to analyze the process of internalization that is mentioned above, showing the difficulties faced and the advances made by the Unit of Decentralized Teaching or Imperatrix (UNED-Imperatriz), organ of CEFET-MA, during these 20 years of work.

Keywords: Professional education. Internalisation. Labour market.

¹ Professora do CESI / UEMA

Pedagoga do CEFET-MA / UNED - Imperatriz

1 Introdução

A educação profissional no Maranhão como na maioria dos Estados brasileiros, foi desenvolvida inicialmente pela Escola Artes e Artífice e, posteriormente, pela Escola Técnica Federal e pelo Sistema S (SENAC e SENAI). Tinha por finalidade preparar mão-de-obra qualificada para atender às necessidades dos setores da economia, motivadas pela demanda do capitalismo nacional, principalmente nos Estados mais desenvolvidos.

Como o Maranhão, até os anos 70, era um Estado basicamente agrícola e pastoril, a preocupação com a formação profissional restringia-se à capital, onde se concentravam as instâncias de decisões acerca do desenvolvimento do Estado.

Nas demais cidades maranhenses, tanto de pequeno quanto de grande porte, quando existia escola, predominava o ensino primário propedêutico. A educação profissional era adquirida através da aprendizagem de ofício na forma rudimentar, isto é, nas oficinas de mecânica, carpintaria, alfaiataria e outras, ou no contato direto com o trabalho, orientado por profissionais mais experientes, porém sem qualquer vinculação com a escolarização formal e, muitas vezes, sem a exigência desta.

A tradicional vida comunitária do campo – longe das agruras e da competição acirrada, produzida pelo capitalismo selvagem urbano, experimentado nos centros avançados – e a política oligárquica de favores devem ter contribuído para fomentar a acomodação de parcelas do povo maranhense, o que geralmente confere ao poder público e ao proprietário das terras responsabilidade pela resolução dos problemas coletivos e individuais.

Por outro lado, o descaso das autoridades governamentais para com o interior do Estado e a centralização das instituições

de todas as atividades na capital podem ser responsáveis por muitos problemas que nutrem as desigualdades. A insuficiência no atendimento escolar em todos os graus; a qualidade do ensino, oferecido principalmente às camadas mais pobres (a exemplo do Telensino, destinado a 150 mil jovens); a falta de políticas públicas em várias áreas, especialmente no que se refere a saúde, segurança, estradas, educação, lazer, entre outras, presentes em quase todo o território maranhense, despertam sentimentos separatistas dos municípios do sul do Estado, que atribuem a dificuldade de crescimento à distância do centro de decisões políticas.

Nesse contexto, algumas ações foram desenvolvidas pelos governos federal e estadual, assim como pelas instituições educacionais e demais setores de atividades que interiorizaram suas atividades, visando a minimizar esse estágio em foco e a contribuir no plano de desenvolvimento do Estado, obedecendo ao lema: “integrar para não entregar” (Marechal Rondon). No caso das instituições educacionais, estas se reorganizaram e se fortaleceram, a fim de formar profissionais para o mercado de trabalho em potencial. Sob esse prisma, interiorizar passou a ser a palavra de ordem, bandeira defendida pelas instituições públicas ou privadas de vários ramos de atividades.

Assim, as universidades criaram *campi* avançados em vários municípios: a UFMA passou a atuar em Imperatriz, Bacabal, Codó e Chapadinha; a UEMA criou centros universitários em Imperatriz, Caxias, Bacabal, Santa Inês, Balsas e Açailândia, com atendimento mediante programas especiais, a quase todo o território maranhense. O Sistema S também expandiu sua área de atuação, criando unidades fixas nas principais cidades, bem como disponibilizando unidades de atendimento volante em diversas localidades.

A antiga Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFMA), com o apoio da classe política e empresarial das regiões

tocantina e sul do Maranhão, viabilizou junto ao governo Federal a participação no PROTEC, daí a fundação da UNED-Imperatriz, com a finalidade de formar técnicos na área industrial para atender, prioritariamente, às regiões supracitadas, que aspiravam a se industrializar.

Nesse período, a ETFMA também se reorganizou, reivindicou e conseguiu junto ao MEC sua transformação em CEFET/MA (Lei 7.863 de 31/10/89), objetivando desenvolver ensino, pesquisa e extensão na área profissional e sua tradição tecnológica, a fim de subsidiar a nova caminhada maranhense na era da tecnologia. Por isso torna-se imprescindível a inclusão dessa instituição no conjunto daquelas elencadas como responsáveis pela elaboração de opções tecnológicas para o desenvolvimento do Estado.

2 O Desafio de Formar Profissionais para uma Sociedade sem Emprego

Na década de 90, especialmente na segunda metade, as medidas neoliberais dos ajustes econômicos, as reformas do Estado, a reengenharia das empresas privadas, a falência de muitas outras contribuíram para a redução dos postos de trabalho. Nesse contexto, as providências para controlar a pobreza, conter o desemprego estrutural (LEHER, 1998). E proporcionar condições de empregabilidade a um grande contingente da população economicamente ativa tornaram-se imperativas para o governo federal, que conclamou os governos estaduais, municipais e a sociedade em geral para desencadear essa ofensiva (CUNHA, 2000a), a fim de atenuar os efeitos perversos do capitalismo contemporâneo, principalmente sobre as camadas populares.

Em virtude do apelo nacional em favor da qualificação para empregabilidade, como se essa fosse independente das condições estruturais, o governo federal mobilizou as instituições públicas e privadas para ministrarem a educação profissional. No Maranhão, além daquelas que já se ocupavam dessa causa, o Estado que havia extinguido suas escolas profissionalizantes desde a publicação da LDB 9394/96 e do Decreto 2.208/97, assistindo somente o ensino médio como prioridade, também desencadeou uma verdadeira campanha de profissionalização.

Tendo em vista, entretanto, participar da Política Nacional de Qualificação Profissional, deflagrada pelo MTE, MEC e MS, bem como incrementar sua proposta de desenvolvimento aqui mencionada, o governo estadual resolveu criar escolas especializadas, denominadas de Centros de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETEC/MA), a fim de dinamizar o referido projeto de qualificação profissional. Todo o trabalho foi organizado com base em pesquisas de mercado, conforme preconizam o Decreto 2.208/97 e o Parecer 16/99, indicando a vocação produtiva de cada pólo econômico de desenvolvimento do Maranhão e a necessidade de formação de pessoal docente, visando a assegurar a eficácia do processo.

A capacitação docente consiste em ofertar cursos na área de Ciências Básicas; cursos de aprofundamento de competências em Matemática, Física, Química e Biologia, desenvolvidos no ensino médio; qualificação profissional e formação técnico-profissional em áreas de atividades não atendidas pelas escolas da rede federal e do Sistema S. Os Centros de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETEC/MA) foram fundados em “macro-eixos de desenvolvimento regional através de pólos”, assim distribuídos: agroindustriais em Imperatriz e Balsas; agroflorestais e madeireiro na região

de Imperatriz; agroexportador nas regiões de Barra do Corda e Grajaú; hortigranjeiro nas regiões de São Luís e Imperatriz; agropecuário nas regiões de Imperatriz, Bacabal e Pedreiras; industriais em Rosário, Imperatriz e Açailândia; tecnológico, em Alcântara (dados do Plano de Ação para os CETECMA 2003/2006, p. 4)

Os IFETS (Institutos Federais de Educação Tecnológica), com base na legislação educacional vigente, elaboraram seus planos estratégicos e projetos político-pedagógicos, reformularam seus currículos, à luz das determinações nacionais, na tentativa de contribuir para a empregabilidade e atender às necessidades e tendências do mercado de trabalho, embora muitos tenham a convicção de que o papel da escola é formar integralmente o cidadão e da empresa é preparar e treinar seus empregados de acordo com a especificidade do seu negócio. Como a lógica do capital é apenas o lucro e formação profissional acarreta despesas, essa atividade é transferida do Estado para o próprio indivíduo.

No caso do Maranhão, a tarefa de formar profissionais para participar da era tecnológica torna-se mais complexa porque, segundo Tetsuo (1993), existe uma realidade de alta tecnologia e outra realidade com atividades ainda rudimentares, ponto crítico da produção da que ocorre entre as várias regiões do Estado. Por isso, tanto o mercado de trabalho quanto a tecnologia ainda precisam ser criados ou adaptados a esse contexto, de forma que absorvam o maior número possível de trabalhadores maranhenses. Dentro da amplitude do conceito de tecnologia o autor citado reconhece que

(...) tecnologia não precisa ser necessariamente um conhecimento novo. Basta que se esteja dando aplicação nova em determinado local, inclusive

podendo ser imitação de fora. Por outro lado, uma mudança de configuração organizacional também é tecnologia. (TETSUO 1993, p. 27)

Nesse aspecto, o desafio continua. No capitalismo contemporâneo, há uma tendência geral para a redução de postos de trabalho. Essa é a política das grandes empresas privadas: para que formar profissionais com base na realidade do mundo do trabalho, se hoje ele é excludente? Como nortear tais ações, se o mercado maranhense está em vias de desenvolvimento? Como alavancar as cidades do interior do Estado para criar essa cultura de tecnologia e de desenvolvimento?

No caso dessa possibilidade se evidenciar concreta e viável, torna-se imprescindível a preparação dos trabalhadores maranhenses, a fim de que esses não sejam excluídos do desenvolvimento, como ocorreu na implantação dos mega projetos capitalistas da Alumar e da Companhia Vale do Rio Doce que, conforme Tetsu (1993), marcaram o início do capitalismo no Maranhão.

Dessa forma, é plenamente justificável a criação da UNED-Imperatriz, nas regiões tocantina e sul do Estado que iniciam o seu processo de industrialização. Além disso, a mão-de-obra formada por essa instituição serve, inclusive, para subsidiar os grandes projetos existentes no Maranhão - as pequenas e médias empresas que apareceram na região, como as organizações dos Estados do Tocantins e do Pará. Além de empregos, têm surgido nesse grupo de profissionais algumas iniciativas empreendedoras, cuja dimensão precisa ser orientada pela escola e incentivada pelos governos do Estado.

3 Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico: Criação das UNED's

A década de 80 caracterizou-se pela luta para desestabilizar e derrubar a ditadura militar, pela democratização da sociedade, assim como pela democratização da educação. Essa bandeira congregou grande contingente da sociedade civil, dentre outros, milhares de educadores e estudantes que, além das aguerridas críticas ao sistema de ensino que não atendiam às demandas do povo brasileiro, especialmente das camadas populares, fizeram ressoar também as reivindicações por melhores condições de ensino e por uma política educacional coerente com os objetivos da democratização.

No conjunto de tais reivindicações, também figurava a redefinição do ensino de 2º grau, que se apresentava na modalidade de curso profissionalizante e educação geral (ensino profissional e propedêutico), regulamentado pela Lei 7044/82, compondo o que Kuenzer (1997) denominou de dualidade estrutural.

Como forma de superação desse problema secular, muitos educadores defendiam a instituição da politecnia no ensino médio, visando a oferecer uma escola unitária de boa qualidade que assegurasse uma formação básica para todos os alunos postulantes desse grau de ensino, independente de classe. Em outras palavras, uma formação fundamentada em princípios científicos tecnológicos, políticos, sociais, culturais e profissionais sem, necessariamente, constituir-se em um curso profissionalizante, embora os adeptos dessa modalidade de ensino tivessem clareza de que a mesma não se coadunava com uma sociedade capitalista como a brasileira.

Tendo em vista o objetivo de preparar mão-de-obra para atender às necessidades da reestruturação produtiva que se

iniciava no Brasil, o governo federal decidiu ampliar a rede de educação profissional técnica industrial e agrícola para promover a interiorização do ensino técnico em todo o País, sem qualquer discussão com a sociedade, contraditoriamente ao que discutia a maioria dos educadores. Dessa forma, o Presidente José Sarney instituiu o PROTEC para a criação de 200 escolas técnicas, funcionando como anexos das escolas técnicas federais, ou seja, é unidades de ensino descentralizadas, preferencialmente em áreas ainda não atendidas pelas escolas da rede federal.

Essa medida, tomada à revelia do movimento de redemocratização da sociedade brasileira e do sistema de ensino, resultou em muitas críticas contra as decisões tomadas pelo MEC no momento da execução do referido projeto. Do contingente anunciado pelo decreto em questão, foram criadas várias escolas agrotécnicas e apenas 36 escolas técnicas industriais que funcionam em quase todos os Estados do País.

Ao ser questionado sobre as razões que motivaram a criação desse projeto de expansão das escolas técnicas, o governo demonstrou forte preocupação com o aspecto social, visto que o atendimento do setor público no ensino médio era insatisfatório, em face do crescimento da demanda oriunda dos egressos do ensino de 1º grau (fundamental) para o ensino de 2º grau (médio). Outro fato que pode ser levado em consideração foi a necessidade de melhorar a situação do Brasil no *ranking* internacional, quanto à relação entre a matrícula no ensino de 1º e 2º graus, pois o País ocupava os últimos lugares (11,5%), tendo abaixo apenas El Salvador com 8,7% e, ligeiramente acima, o Haiti 15% e a Bolívia 17,5 % (FRANCO, 1988, p. 39).

Além dos motivos anteriores, o fator político parece ter exercido grande influência nesse cenário. Segundo Franco (1988, p. 40), as unidades escolares foram divididas entre

os Estados, obedecendo a critérios clientelistas. Há escolas situadas em municípios bem próximos do outro, disputando a mesma clientela, deixando outras áreas descobertas de oferta desse tipo de ensino.

Nesse ínterim, foram instaladas escolas em cidades que possuíam parque industrial desenvolvido, outras com apenas perspectivas de desenvolvimento, onde as escolas técnicas da sede, em conjunto com o SENAI, conseguiam atender satisfatoriamente às necessidades do mercado de trabalho. Por isso, essa oferta surpreendeu a todos: as evidências apontaram para a ausência de um planejamento prévio para tal expansão. As pesquisas das necessidades educacionais e da definição do tipo de ensino ainda estavam em decurso de análise na Secretaria do Ensino Médio do MEC e junto às escolas (FRANCO, 1988, p. 40).

Vale ressaltar que, na opinião dessa autora, a questão predominante naquele momento era aumentar a oferta do ensino de 2º grau e redefini-lo. Nessa perspectiva, foram realizadas pesquisas, visando a subsidiar a tomada de decisão sobre a expansão e melhoria do ensino técnico no contexto daquilo que entendiam como democratização da sociedade.

O Maranhão faz parte dos Estados sem grande parque industrial, mas apostava em um projeto ambicioso para as regiões tocantina e sul - maranhense que vislumbravam alcançar alto índice de crescimento. Em vista disso, foi contemplado com uma escola, instalada na cidade de Imperatriz, no sudoeste do Estado, a 700 km da capital, São Luís. A cidade possui 230 mil habitantes, sendo considerada como o segundo maior município maranhense, cuja localização serve de base de apoio para os Estados do Maranhão, Pará e Tocantins.

A UNED-Imperatriz teve origem a partir da reivindicação da classe empresarial e das lideranças políticas locais, que

alegaram a necessidade de alavancar o progresso da região. Em obediência às orientações do Programa, essa escola foi criada pela Portaria nº 67, do MEC, de 06 de fevereiro de 1987, vinculada à Escola Técnica Federal do Maranhão, com sede em São Luís, a qual, por meio da Lei 7.863, de 30 de outubro de 1989, foi transformada em CEFET/MA com os seguintes objetivos:

- * ministrar ensino em grau superior de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em Engenharia Industrial e tecnólogos de licenciatura plena e curta com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de 2º grau e de formação de tecnólogo;
- * ministrar ensino de 2º grau com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- * promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial;
- * realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando as atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços. (BOCCHETTI 1997, p. 155).

Para inserir a escola em seu contexto socioeconômico e cultural, foi criada uma comissão para elaborar e executar o projeto de implantação da UNED - Imperatriz. Esse grupo de trabalho realizou levantamento de necessidades do mercado de trabalho local e regional que conforme seus idealizadores, era condição fundamental para sua criação.

O resultado da consulta de mercado apontou inicialmente para a criação de dois cursos: Eletromecânica – quarenta alunos, e Edificações na área de Construção Civil – quarenta

alunos. Como a escola foi criada, mas não possuía nenhuma infra-estrutura, essa instituição passou a funcionar em duas salas, cedidas pela Escola Municipal Dorgival Pinheiro de Sousa, no centro da cidade. Recursos financeiros e materiais, bem como alguns professores especializados em disciplinas técnicas, eram provenientes da sede ou unidade-mãe, da cidade de São Luís.

Embora a criação da escola tenha iniciado com interferência política, sua organização interna foi baseada em critérios essencialmente técnicos e educativos; tanto para contratação de professores, quanto para admissão de alunos. O corpo docente foi recrutado por intermédio da prova de títulos, entre os professores mais qualificados da cidade: portadores de curso superior, alguns com especialização. Os alunos foram submetidos ao processo de seleção para avaliação de conhecimento nas disciplinas Português e Matemática, assim como para classificação e organização das turmas.

O currículo dos cursos foi organizado na modalidade denominada de especial, ou seja, somente as disciplinas da parte profissionalizante, com dois anos de duração, visto que o curso regular era de quatro anos. Dessa forma, os candidatos aos referidos cursos deveriam apresentar, como requisito básico, o curso de 2º grau completo (ensino médio).

O período inicial deste curso ficou bastante prejudicado porque o quadro docente era restrito e, para atender a demanda, foi necessário requisitar professores de São Luís. Faltavam laboratórios e material próprio para as aulas práticas, fato esse que motivou a celebração de convênios e parcerias com o SENAI e empresas da área de construção civil, a fim de possibilitar uma aprendizagem teórico-prática, indispensável à formação do técnico industrial em qualquer área de atividade profissional.

O quadro da escola restringia-se a quatorze professores para aproximadamente 160 alunos. Não havia pessoal de apoio pedagógico nem administrativo. Acreditamos que essa situação de carência geral teve reflexo no resultado do processo educativo. A evasão foi de aproximadamente 60%

Tendo em vista a importância de efetivar a implantação do Programa de Expansão do Ensino Técnico, foi viabilizado financiamento para a construção do prédio, aquisição de laboratórios e o concurso público para a composição do quadro de pessoal da escola: professor para todas as áreas, pessoal administrativo-pedagógico, assistente social, psicólogo, médico, dentista e auxiliar de enfermagem. Entretanto, as condições de trabalho sempre foram insatisfatórias para que esses profissionais pudessem desenvolver as atividades a contento

Nesse período, foi criado o curso de Eletrotécnica para preparar pessoal para a área de Eletricidade em crescimento na região e para aproveitar os poucos recursos da estrutura existente para o curso de Eletromecânica. Concluída essa fase de implantação, a UNED - Imperatriz foi inaugurada no início do ano de 1990, pelo próprio Presidente José Sarney, mentor do Programa, e demais pessoas que contribuíram para instalação da Unidade.

A década de 90 assistiu ao crescimento da UNED-Imperatriz que se tornou conhecida em toda a região tocantina e no sul do Maranhão. Foram celebrados convênios com grandes empresas, como a Companhia Vale do Rio Doce, Eletronote, Embratel, Telma, Cemar, Odebrecht, Caiman, Caema, siderúrgicas e gusarias, construtoras de grande, médio e pequeno porte, situadas em Imperatriz e nos Estados vizinhos (Pará e Tocantins), cujo mercado de trabalho absorve grande parte dos profissionais formados por essa escola.

Por sugestão da comunidade empresarial, de lideranças sindicais e comunitárias maranhenses, e com base também nas necessidades da região, foram ampliados os cursos técnicos oferecidos por essa escola. A partir de 1994, passaram a funcionar os cursos de Saneamento e Eletrônica. O crescimento econômico da região Sul do Maranhão, bem como as demandas dos Estados vizinhos o sul do Pará e norte do Tocantins tem contribuído para o aumento da oferta da educação profissional, oferecidos por essa escola.

A reestruturação produtiva dos anos 90, especialmente a Reforma da Educação Profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso teve uma repercussão negativa no desenvolvimento dessa modalidade de educação. A fragmentação curricular, as iniciativas privatizadas, engendradas através do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional – PROEP, segundo Cury (2002), beneficiaram consideravelmente as escolas privadas que receberam a maior parte dos recursos em detrimento da rede pública que percebeu quantias bem menores, bem como a pedagogia das competências, modelo de educação que até hoje acarreta problema para a prática educativa dos educadores da referida rede.

Nesse sentido, foi instituído um conjunto de medidas que produziram, por um lado, maior elitização do ensino, propiciado pelo curso médio propedêutico; por outro, evasão e rebaixamento da qualidade da educação profissional para aqueles que dela precisam para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, os programas de interiorização são bastante prejudicados, porque são afetados pelos problemas gerais da educação e tem dificuldades de reivindicar sobre suas necessidades específicas junto aos órgãos competentes, os

quais ficam muito distantes, na capital. Assim, a comunicação é difícil e complexa, pois a autonomia para decidir sobre os projetos e recursos é prerrogativa da instituição – sede. Daí, a luta pela educação profissional como política pública, pela autonomia, pela emancipação, pois na maioria das vezes, o progresso das referidas instituições depende da vontade política de cada administrador da sede.

4 Considerações Finais

Na caminhada da UNED - Imperatriz para concretizar o seu processo de interiorização, muitos desafios foram enfrentados pela comunidade escolar para conseguir estabilidade e credibilidade como instituição de educação profissional de nível técnico. Dentre eles destacamos: dificuldades decorrentes das Reformas da Educação Profissional (Decreto 2.208/97); preconceito histórico com a educação profissional; adaptação de profissionais com formação diferenciada, oriundos de vários Estados da federação; assimilação da missão educativa de formar profissionais competentes tecnicamente e comprometidos com o social, os quais denominaram de técnico-cidadão.

Essa postura se fundamenta na contraposição ao Taylorismo / Fordismo e à polivalência; combater o alto índice de repetência e evasão que, conforme Silva (2003), atingiu 55% no curso de Eletrônica, considerado de maior demanda pela população estudantil; a; adquirir credibilidade junto a sociedade local e regional, assim como garantir um ensino de boa qualidade, que se constitui numa tradição das escolas da rede federal no País, só que nessa experiência, ministrando educação para a classe trabalhadora, cuja realidade se apresenta muito diferente das escolas sediadas na capital.

Em 2007, decorridos 20 anos de implantação da UNED - Imperatriz, foi realizada uma consulta com ex-alunos e empresários. (em especial com aqueles que reivindicaram a implantação da escola) pela qual constatou-se a relevância da contribuição dessa instituição para o desenvolvimento da cidade, da região e das pessoas em particular, na sua grande maioria oriundas das classes trabalhadoras.

Os empresários declararam que as empresas, a prestação de serviço e os produtos cresceram em qualidade, visto que há um grande contingente de profissionais egressos da educação profissional da UNED - Imperatriz, desenvolvendo atividades nas empresas de diferentes portes, quer como empregados, quer como pequenos empresários. A absorção no mercado ainda é um grande desafio, mesmo porque ela não depende apenas da boa qualificação profissional, como acreditavam muitos trabalhadores no momento da implantação da escola. Esse fenômeno é decorrente da política de emprego do capitalismo contemporâneo.

Na aprovação em concurso, como alunos das universidades públicas a presença dos egressos dessa escola é expressiva, quer seja no Maranhão ou nos Estados vizinhos já mencionados, inclusive nas nascentes faculdades privadas com que mantém convênio o PROUNI. Apesar do foco de trabalho da instituição ser a formação profissional, a escola tem envidado esforços para aproximar-se do que Saviani (1994), Frigotto (1992), Machado (1992) e os demais educadores progressistas defendem como politécnica. Tem boa classificação no ENEM, em Olimpíadas de Física e Matemática, participação dos alunos com trabalhos nas Feiras Nacionais e Internacionais, Programas de Bolsa de Iniciação Científica Júnior PIBIC - Jr / FAPEMA.

Nesse sentido, também se observa a satisfação dos

alunos regulares e egressos com a educação profissional que reivindicam para que seja de boa qualidade e que os capacite para o trabalho e para cursar o ensino superior com sucesso.

A comunidade escolar tem consciência dos objetivos alcançados e de outros desafios a serem enfrentados como atender às expectativas dos alunos, de suas famílias, das empresas e da sociedade em geral que, a cada dia, cobra mais serviços dessa Escola, tais como implantação de cursos superiores, ensino técnico integrado, educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, pesquisas e muitos outros.

Referências

BOCCHETTI, Paulo. **Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET**. In: MARKET, Werner (org.). Formação profissional no Brasil. Rio de Janeiro: Paratodos, 1997. pp. 149-159.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp, Brasília: Flacso, 2000a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas atuais para o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico: problemas e perspectivas**: IN ZIBAS, Dagmar M.L; AGUIAR, Márcia Ângela da.; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2006

FRANCO, Maria Aparecida. **Fábula da Nova República: Criação de duzentas escolas técnicas**. In: Caderno CEDES. O ensino de 2º grau: Trabalho e educação em debate. São Paulo: Cortez, 1988. N° 20, pp. 36-47.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: Politecnia e polivalência ou qualificação profissional.** In: Trabalho e educação. Coletânea CBE. São Paulo: Papyrus, 1992. pp. 45-52.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências.** In: FERRETTI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis & OLIVEIRA, Maria Rita (orgs.). Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. pp. 121-140.

___ **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

___ **A questão do ensino médio no Brasil: A difícil superação da dualidade estrutural.** In: Coletânea CBE Trabalho e Educação. São Paulo: Papyrus, 1992.

MACHADO, Lucila Regina de S. **Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora.** In: Coletânea CBE Trabalho e Educação. São Paulo: Papyrus, 1992.

MARANHÃO. **Plano de ação para os centros de capacitação tecnológica do Maranhão/CETECMA (2003 a 2006).** São Luís: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Superior de Administração e Economia, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, João Celso, et al. Novas Tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-158.

SILVA, Izaura. **Reforma do ensino técnico: Os primeiros resultados da flexibilização compulsória.** In: Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação Pesquisa e Diversidade Regional. São Cristóvão: UFS, 2003. CD-rom.

TETSUO, Tsuj. **Cenários do Maranhão para o ano 2007.** São Luís: EDUFMA, 1993.

Educação para o Desenvolvimento do Território dos Campos e Lagos Maranhense - Experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissionalizante¹

Maria de Fátima Felix Rosar¹

Maria Regina Martins Cabral²

RESUMO: Este artigo apresenta de forma sucinta o relato do processo de criação e de funcionamento dos CEMP's (Centros de Ensino Médio e Profissional) que se instalaram em sete cidades da região da baixada – campos e lagos maranhenses, a partir de uma experiência inovadora de construção contínua de um projeto educativo que articula ensino, pesquisa e extensão, tendo como finalidade maior a qualificação profissional de jovens comprometidos com o desenvolvimento de suas cidades, na medida em que desenvolvam projetos coletivos para sua realização pessoal, mas principalmente para contribuírem com processos de superação dos problemas que atingem a zona urbana e rural dessas cidades. Destaca-se a efetiva realização de práticas educativas muito significativas, a partir do envolvimento dos dirigentes municipais, dos diretores, dos professores, estudantes, pais e especialistas da ong Formação, que estão vivenciando uma perspectiva de educação transformadora, apesar das condições adversas que são identificadas, enfrentadas, porém, no cotidiano escolar dos CEMP's.

Palavras-chave: Ensino médio. Qualificação profissional. Projeto educativo. Desenvolvimento local .

¹ Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Foi profesora da UEMA, da UFMA e da UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR e do Centro de Estudos Político-Pedagógico – CEPP. Desenvolve, atualmente, atividade de consultoria para a Ong Formação – Centro de Apoio à Educação Básica.

² Mestrado em Educação com pesquisas na área de educação de jovens e adultos. Coordenadora da Ong Formação, CIP Jovem Cidadão e Incubadora de Projetos Produtivos.

ABSTRACT: This article presents in a succinct form the story of the creation and the actual functioning of CEMP's (Centers of Secondary Schooling Vocational Training) which are installed in seven cities in the lowland region of lakes and fields of Maranhão, from the beginnings of an innovative experiment of continuous building of an educational project which links teaching, research and extension and has as its main aim the provision of training for young people who are committed to the development of their cities, this being done in a way that makes sure cooperative projects are developed and that they will bring about personal development for those involved but, principally to contribute with highly active processes which effect the rural and urban areas of these towns. What stands out is the effective realization of meaningful and educational practices, from the involvement of municipal directors, teachers, students, parents and specialists from the NGO - Formação, which are living through a transformative educational experience despite adverse conditions which are identified, and therefore confronted in the day to day schooling of CEMP's.

Keywords: Secondary schooling. Professional qualifications. Educational project. Local development.

1 Introdução

A partir do ano de 2003, a equipe de especialistas da Ong Formação atendeu ao convite do escritório do Unicef, na cidade de São Luís, para realizar uma pesquisa em todo o Estado do Maranhão, sobre a situação dos jovens e de sua escolarização em nível de ensino médio, bem como levantar os dados sobre a sua formação profissional.

Essa atividade de reconhecimento, diagnóstico e balanço avaliativo da situação da juventude no estado do Maranhão permitiu que se identificassem de forma mais profunda as expectativas dos jovens que habitam os municípios menos

desenvolvidos do estado, localizados na região da baixada - campos e lagos maranhenses. Pôde-se verificar a contradição entre a beleza das paisagens desse território e os cenários de precariedade produzidos pela ausência de iniciativa dos dirigentes, em nível do governo federal e do estado do Maranhão, bem como da maioria das prefeituras municipais. Constatou-se que esse processo produz um sentimento de descrença dos jovens em relação às oportunidades de escolarização e qualificação profissional, o que promove entre eles um certo grau de ceticismo no que diz respeito a sua condição de sujeitos de direitos.

1.1 Formação Profissional em Nível Técnico – Experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional – CEMP's

A partir da análise dos dados e informações relevantes desse quadro crítico da situação da juventude, o Unicef, com recursos do Programa Criança Esperança, decidiu financiar uma experiência de construção coletiva de um Projeto Educativo inovador em uma escola de ensino médio, que foi construída, equipada e mantida pela Prefeitura da cidade de São Bento, durante o ano de 2004, e que se manteve funcionando nos anos seguintes, mesmo tendo se modificado o quadro de dirigentes do município. Esse dado revela, de forma nítida, o significado social dessa escola para os dirigentes municipais e para os habitantes da cidade de São Bento, dado que foi mantido o seu funcionamento.

Essa experiência foi coordenada pela equipe de especialistas do Formação, contando com o acompanhamento permanente do Unicef, que manteve, sistematicamente, uma oficial de

seu quadro, para participar das atividades de planejamento, realização e avaliação das atividades político-pedagógicas, durante os últimos três anos.

A partir da concepção de Projeto Educativo que se realiza em vários níveis de construção articulada, adotou-se uma metodologia de trabalho pedagógico, incluindo a direção, os professores e os alunos, inclusive com a organização do grêmio estudantil, para criar um diálogo intergeracional sistemático e dinâmico, no ambiente da escola e da comunidade, onde o CEMP Newton Bello Barros Filho, em pouco tempo de funcionamento, conseguiu destacar-se como uma instituição de referência para a sociedade local.

O Projeto Educativo do CEMP foi sendo construído, de modo a contemplar o desdobramento do próprio desenho curricular inovador, que se elaborou como uma resposta aos anseios dos jovens, em relação a educação e trabalho na região, tal como apontavam os dados do diagnóstico.

Com a perspectiva de que é necessário potencializar a educação dos jovens quando, afinal, depois de um longo processo seletivo, eles alcançam o nível do ensino médio, adotou-se um princípio teórico-metodológico que expande as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, mediante a realização de uma prática de trabalho pedagógico centrado no princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esse princípio, geralmente adotado para o nível do ensino superior, foi antecipado para a organização do currículo e das situações educativas de caráter teórico-prático desenvolvidas no cotidiano da escola, de tal modo que os jovens possam se reconhecer como sujeitos de um processo de formação, em que se relacionam consigo mesmos, com seus pares, com suas famílias e com a sua

cidade. Além de se reconhecerem como sujeitos de direito, os jovens começam a assumir seu papel de liderança ativa, que atua de forma coordenada e coletiva, respeitando princípios éticos e educativos, para se tornarem cidadãos, também responsáveis pelo desenvolvimento de seu território, na região em que vivem.

Para que sejam alcançados esses objetivos mais comprometidos com a relação entre a escola e a comunidade, os professores são, permanentemente, estimulados a fazerem um processo de re-educação, incorporando novas perspectivas e novas práticas de trabalho político-pedagógico, com o sentido mais amplo de construção de uma comunidade educativa.

O fato de ser adotada uma metodologia de trabalho integrado, interativo, crítico e, particularmente, propositivo cria oportunidade de realização de uma dinâmica intensiva de reflexão e prática de expansão das articulações possíveis, para que uma ação cooperativa entre as organizações juvenis e o poder público local favoreça a análise da realidade e o debate sobre as políticas públicas, destinadas a todos os cidadãos e, especialmente, aos jovens.

Com esse objetivo, a Ong Formação desenvolveu articulação com um número significativo de parceiros, que no âmbito do CIP Jovem Cidadão² puderam apoiar laboratórios, unidades de educação e produção, projetos incubados, seminários, viagens de intercâmbios, estágios, bibliotecas e atividades culturais, esportivas e científicas.

Os estudantes dos CEMPs participam, com o apoio do CIP - Jovem Cidadão, de inúmeros eventos promovidos para o fortalecimento das organizações juvenis locais e dos Fóruns da Juventude.

Estratégias adotadas para a consolidação dos CEMP's:

A - Ampliação e Fortalecimento de Centros de Ensino Médio e Educação Profissional – CEMP.

A pesquisa realizada sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional no Maranhão (2003), mediante ação cooperativa do Formação com o Unicef, mapeou todo o cenário desse nível e modalidade de ensino no Maranhão. Esse mapeamento foi ampliado com entrevistas realizadas com os adolescentes e jovens, que falaram sobre como vêm o ensino médio e que revelaram quais eram suas expectativas, em relação à sua profissionalização e ao desenvolvimento de suas cidades. Também foi analisado o perfil sócio-econômico das regiões maranhenses.

O cenário do ensino médio e do potencial produtivo, combinado com a demanda dos jovens, a legislação brasileira para a educação básica e o conhecimento sobre educação acumulado pela ong-Formação constituíram os fundamentos da proposta de Centros de Ensino Médio e Educação Profissional, de acordo com a realização de um segundo projeto realizado pelo Formação, financiado pelo Unicef (2004).

O primeiro CEMP, o de São Bento, foi implantado a partir de uma demanda da Prefeitura Municipal. Aceitou-se elaborar a proposta dessa escola (2004), a partir do que se tinha pesquisado (2003), inclusive com os adolescentes e jovens daquela cidade. O prédio construído ficou muito bonito, com auditório e espaços para biblioteca e laboratório de informática e havia a intenção de que a proposta curricular e o projeto educativo gerassem um Centro de Referência para a região e garantissem a educação desejada pelos jovens.

Apesar das dificuldades enfrentadas em decorrência da mudança de governo, ainda no primeiro ano do funcionamento do Centro, ele tornou-se uma das principais referências na região, mesmo ainda estando em fase de consolidação. Durante o primeiro ano da experiência (2004), teve como base o desenho do currículo construído pela equipe do Formação, que estabeleceu um processo de interação com os jovens, mediante a análise dos seus depoimentos na pesquisa sobre o ensino médio, e com os professores, mediante o planejamento e a avaliação mensal do cotidiano do trabalho pedagógico.

A partir da referência do CEMP de São Bento, o Portal da Educação³ realizou uma série de reuniões para discussão sobre o processo de implantação dos Cemps nos demais municípios do território.

Em 2005, a Secretaria de Educação de Palmeirândia implantou o segundo CEMP da região e, em 2006, as Secretarias de Educação dos municípios de Arari, Matinha, Olinda Nova, São João Batista e São Vicente Ferrer deram início à implantação dos CEMP's.

O que possibilitou essa expansão foi o reconhecimento da relevância social da política pública municipal focada na demanda dos jovens, que necessitam dar continuidade à sua escolarização. Essa iniciativa possibilita o fortalecimento das políticas gestadas no âmbito municipal, o que raramente acontece, dado que o município, embora seja um ente da federação autônomo, de modo geral, apenas executa as políticas definidas no âmbito do governo estadual e do governo federal.

Os cursos implantados nos CEMP's, atendendo à demanda dos jovens e de acordo com o potencial produtivo e as necessidades sociais da região são:

- Auxiliar de Enfermagem;
- Tecnologia da Informação e da Comunicação;
- Agroecologia;
- Turismo;
- Informática;
- Saneamento e Urbanismo (Gestão de Meio Ambiente e Urbanismo).

O curso de Saneamento e Urbanismo foi concebido porque jovens do Fórum da Juventude de Palmeirândia atuam, desde o início de 2005, como agentes de saneamento e urbanismo. Esse curso também ampliou a capacidade técnica municipal para a implantação de um aterro sanitário, apoiado no âmbito do CIP - Jovem Cidadão. Esse curso depois foi implantado em outros municípios: São Bento e São Vicente Ferrer. Após a revisão de sua estrutura curricular, recebeu a denominação de Gestão de Meio Ambiente e Urbanismo.

Estrutura Curricular do CEMP

O CEMP se estrutura em três núcleos:

Núcleo 1 – Educação Geral;

Núcleo 2 – Educação Profissional;

Núcleo 3 – Incubadora de Projetos Produtivos: sociais, econômicos e culturais.

Núcleo 1 – Educação Geral

Nesse núcleo o objetivo é garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, dos códigos, linguagens, arte popular e erudita e do movimento corporal.

Os referenciais utilizados são dos Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio e a bibliografia existente sobre o currículo e o conteúdo para essas áreas, nesse nível de ensino.

O professor, licenciado, é o principal investigador e delineador desse currículo. Ele é orientado e tem seus conhecimentos expandidos para o desenvolvimento dessas atividades durante a construção do projeto educativo e no processo de qualificação à distância e presencial.

As áreas e disciplinas abrangidas por esse núcleo são:

a) Linguagens e códigos:

- Língua Portuguesa;
- Literatura;
- Arte;
- Língua Estrangeira;
- Educação Física.

b) Ciências Sociais:

- História;
- Geografia;
- Sociologia;
- Filosofia.

c) Ciências da Natureza e Matemática:

- Matemática;
- Química;
- Física;
- Biologia.

CEMP – Grade Educação Geral

Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Total
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Linguagem e Códigos							
Língua Portuguesa	4	160	4	160	5	200	540
Língua Estrangeira	4	160	4	160	5	200	540
Arte	2	80	2	80	2	80	240
Literatura	2	80	2	80	2	80	240
Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas							
História	2	80	2	80	2	80	240
Geografia	2	80	2	80	2	80	240
Filosofia	2	80	-	-	-	-	80
Sociologia	-	-	2	80	-	-	80
Ciências da Natureza e Matemática							
Matemática	4	160	4	160	5	200	520
Física	2	80	2	80	2	80	240
Química	2	80	2	80	2	80	240
Biologia	2	80	2	80	2	80	240
TOTAL	3.600						

INDICADORES:

Dias letivos / anuais: 200;

Dias letivos / semanais: 05;

Semanas anuais: 40;

Recreio: 20 minutos;
Duração da aula: 45 minutos;
Duração do turno: 4 a 5 horas (de acordo com a Secretaria de Educação).

Núcleo 2 – Educação Profissional

Nesse núcleo, a idéia é horizontalizar o conteúdo dos cursos profissionalizantes, tendo disciplinas que abrangem uma determinada área. Por exemplo, o curso de agroecologia tratará de conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura/meliponicultura, caprinocultura, processamento de produtos, além de tratar de questões relativas ao mercado, à comercialização e ao financiamento.

Dessa forma, o aluno que escolhe esse curso não se especializa apenas em uma dimensão dessa ampla área: agroecologia. Mesmo porque, ao trabalhar, por exemplo, com a agricultura familiar, vários desses conhecimentos são necessários para uma boa produtividade em sua propriedade.

Os cursos são oferecidos em dois formatos:

- a) em 3 ou 4 anos, para alunos que concluíram a 8ª série e ingressarão no Ensino Médio;
- b) em 1 ano ou 18 meses, para alunos que já concluíram Ensino Médio – Educação Geral.

Na oferta dos cursos de 1 (um) ano, somente são oferecidos os núcleos de educação profissional e de incubadora de projetos produtivos. No curso completo, com três ou quatro anos, as disciplinas no núcleo profissionalizante são ministradas simultaneamente com as do núcleo de educação geral, numa média de oito aulas por semana, duas disciplinas de cada vez.

Núcleo 3 - Incubadora de Projetos Produtivos: Sociais, Econômicos e Culturais

O núcleo da Incubadora de Projetos Produtivos: econômicos, sociais e culturais foi proposto no currículo dos CEMP's, como espaços de aprendizagem na escola para a construção de circuitos virtuosos de desenvolvimento nos municípios abrangidos pelo CIP - Jovem Cidadão. Ao se conceber o CEMP, pensou-se na importância de o adolescente e de o jovem aprenderem os conteúdos de educação geral e de qualificação profissional, tendo, principalmente, a oportunidade de verticalizarem o conhecimento numa determinada área, com experiências concretas de produção e de comercialização. Assim, esse núcleo foi concebido como espaço de aprofundamento da aprendizagem onde o jovem poderá, ainda como estudante, desenvolver o espírito empreendedor. Não se trabalha com uma concepção de produção individualizada, porque se estimula, desde a escola, a vivência da solidariedade e a realização de projetos cooperativos; entretanto não se elimina a alternativa do projeto do jovem ser realizado individualmente ou com sua família.

Esse núcleo é coordenado pela Incubadora de Projetos Produtivos sediada na ong-Formação. As idéias de projetos produtivos são estimuladas e desenvolvidas, inicialmente, em momentos denominados de "Seminários de Idéias". Esses seminários são oferecidos para todos os jovens, entretanto, somente incubam projetos alunos que têm idéias que desejam colocar em prática.

Princípios metodológicos da estrutura curricular dos cursos do CEMP

O princípio de organização curricular do CEMP prevê a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. Prevê ainda o trabalho com eixos transversais e com disciplinas, que articulam conteúdos teóricos e práticas investigativas, a partir do primeiro ano.

Por exemplo: Teorias das ciências sociais/pesquisa da realidade social e econômica do município, para identificar capital produtivo instalado, potencial de desenvolvimento dos diversos setores da economia local.

CEMP – Elementos Básicos para a Construção do Currículo do Curso de Agroecologia

Módulo I			
Eixos transversais	Ensino (Disciplinas)	Pesquisa	Extensão (Seminários e Incubadora)
O Jovem e o Potencial Produtivo da região.	Metodologia do trabalho científico	Levantamento de atividades econômicas dos três setores.	Qualificação profissional e desenvolvimento humano e social. Economia solidária e construção de sistemas cooperativados.
	Ecologia humana e desenvolvimento sustentável.		
	Competência profissional nas dimensões técnica e social.	Mapeamento das condições de utilização dos recursos naturais e dos recursos humanos nos três setores.	
	Economia de base e sustentabilidade das atividades primárias, secundárias e terciárias.		

Módulo II			
Eixos transversais	Ensino (Disciplinas)	Pesquisa	Extensão (Seminários e Incubadora)
Modos de plantio integrados à preservação ambiental.	Noções básicas de elaboração de projetos.	Pesquisa de campo sobre modos de produção agrícola no município.	Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de produção. Seminário de Idéias.
	Noções básicas de agricultura.		
	Botânica aplicada: agrícola, farmacêutica, fitopatologia.		
	Olericultura Básica		
	Fruticultura Básica		
	Noções de Hidroponia		
Módulo III			
Eixos transversais	Ensino (Disciplinas)	Pesquisa	Extensão (Seminários e Incubadora)
Modos de criação integrados à preservação ambiental.	Noções Básicas de Zootecnia	Pesquisa de campo sobre modos de criação e manejo no município.	Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de criação e de manejo. Incubação de projeto.
	Apicultura Básica		
	Avicultura Básica		
	Piscicultura Básica		
	Caprinocultura Básica		
	Introdução à Pecuária		

Módulo IV			
Eixos transversais	Ensino (Disciplinas)	Pesquisa	Extensão (Seminários e Incubadora)
O empreendedorismo juvenil no processamento de produtos e na produção de derivados.	Fundamentos tecnológicos do processamento básico na produção de produtos derivados das criações: manteiga, queijo, defumados, enlatados...	Vivências em áreas de produção agrícola e criação animal.	Experiências de empreendedorismo. Incubação de projeto.
	Fundamentos tecnológicos de processamento básico na produção de produtos derivados das culturas: doces, compotas.		
	Controle de processos e da qualidade da matéria prima e dos produtos alimentícios.		
	Higiene e Segurança Ocupacional.		

Módulo V			
O desenvolvimento de projetos sociais e produtivos e o Empreendedorismo juvenil	Saneamento Rural e de pequenas comunidades	Pesquisa para identificação das demandas de produtos e serviços do mercado local e regional.	Inovações dos modelos de gerenciamento de agroempreendimento.
	Ética e Educação Ambiental.		Condições de sustentabilidade de projetos no setor de Agroempreendimentos.
	Noções Básicas de Consumo e Mercado.		
	Gestão global de empresa agrícola.		
	Noções básicas de economia familiar e gestão dos projetos.		

Laboratórios e Unidades de Educação e Produção

De acordo com os cursos escolhidos por cada município, são implantados os Laboratórios e as Unidades de Educação e Produção para garantia de espaço adequado para a formação profissional dos adolescentes e jovens estudantes.

Os laboratórios necessários são:

Para o Núcleo de Educação Geral

- 1 – Laboratório de Ciências da Natureza

Para o Núcleo de Educação Profissional

- 1 – Laboratório de Informática;
- 2 – Laboratório de Enfermagem;
- 3 – Laboratório de Fotografia e de Edição de Vídeos.

As **Unidades de Educação e Produção** são necessárias para os cursos de agroecologia, turismo, saneamento e urbanismo. Foram concebidas as seguintes:

1. Criação de Codornas;
2. Criação de Galinhas;
3. Criação de Suínos;
4. Produção de Hortaliças (diferentes tecnologias);
5. Criação de Flores;
6. Produção de queijo;
7. Produção de doces e compotas;
8. Agroturismo.

A implantação dessas unidades varia de cidade para cidade.

Campos de Estágios

Funcionam como campos de estágios do CEMP:

1. As Unidades de Educação e Produção dos CEMP's;
2. A Escola Agrotécnica Federal;
3. Os Hospitais e Postos de Saúde do Sistema Municipal;
4. A Incubadora;
5. Ecomoradias;
6. Agroindústrias;
7. Os projetos em fase avançada de incubação.

Telecentro

Os telecentros instalados nas cidades com apoio do CIP-Jovem Cidadão são espaços essenciais para o processo de formação dos jovens e dos professores.

Bibliotecas

As bibliotecas ainda não foram implantadas em todos os CEMP's, sendo indispensável que ocorra o mais brevemente possível; mas nas cidades em que as Secretarias de Educação se dispuseram a dar prioridade para sua implantação, houve um apoio efetivo da ong- Formação, contribuindo para a constituição e organização do acervo, qualificação de pessoal para o trabalho na biblioteca e realização de seminários para estudantes e professores sobre as modalidades de usos da biblioteca e de realização de práticas educativas a partir da exploração do acervo disponibilizado associado ao uso dos laboratórios de informática.

Elementos básicos para a construção do projeto educativo dos CEMP's:

1. Seminários Temáticos presenciais, com professores, alunos, administrativos, direção e pais;
2. Acompanhamento pedagógico, de modo presencial, aos professores dos dois núcleos;
3. Plantão de dúvidas – à distância, utilizando-se, nos municípios, os espaços dos telecentros do Projeto Jovem Cidadão;
4. Avaliação contínua e contextualizada (para diagnóstico e planejamento), bimestral (para acompanhamento da

evolução e planejamento) e semestral (via gincanas, olimpíadas e simulados) para verificação do desempenho escolar;

5. Mobilização dos educadores e dos jovens para a produção de textos, artigos, resenhas a serem divulgados em impressos ou por meio virtual.

Modelo de Gestão Proposto

Dimensões da gestão compartilhada:

- Gestão Administrativa;
- Gestão Financeira;
- Gestão Pedagógica.

D) Dimensão da Gestão Administrativa

A concepção de processo educativo que se realiza numa instituição, cujo modo de organização e funcionamento está definido a partir do critério de construção de um novo tipo de espaço educacional. Pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual:

- a) processo administrativo é, necessariamente, também pedagógico;
- b) pessoal administrativo também exerce papel educativo no funcionamento da escola;
- c) exercício de funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integrados à concepção de escola, como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.

II) Dimensão da Gestão Financeira

Concebe-se o processo de gestão financeira como um meio e não como um fim. Na escola, a discussão das prioridades e da forma mais adequada de aplicação dos recursos é considerada como uma experiência pedagógica, que neutraliza as tradicionais práticas de administração centralizada, burocrática.

Desse modo, pressupõe nova forma de gestão financeira, na qual:

- a) processo de gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público;
- b) gestão de recursos define uma prática eficaz e eficiente de uso dos recursos;
- c) gestão realizada com transparência requer compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos com a escola e com a comunidade.

III) Dimensão da Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica compreende a criação de formas de realização da ação educativa pelos professores, alunos, funcionários e pais, no sentido de serem transformadas as práticas de trabalho pedagógico em todos os espaços educacionais (na sala de aula, na escola, na família, nos espaços públicos da cidade).

Pressupõe nova forma de gestão pedagógica, na qual:

- a) a ação educativa inclui as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que deverão ser articuladas com o conteúdo das disciplinas, das atividades curriculares e extra-curriculares;

b) a aprendizagem significativa é concebida como resultado da ação educativa que modifica a conduta de educandos e educadores e produz mudanças na escola e na cidade;

c) o processo de amadurecimento dos educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas, que possam induzir à revisão de concepções, de conceitos, de condutas e de prioridades.

Qualificação permanente dos profissionais dos CEMPs

Abrange cursos para os professores e técnicos, em dois níveis: nível geral e específico de conhecimento, com momentos presenciais e à distância, que compreendem:

a) Módulo de estudos teórico-metodológico: Filosofia, História, Língua e Literatura, Matemática e Arte, totalizando 150 horas distribuídas em tempos de trabalho equivalentes a 30 horas, com exceção de Língua Portuguesa que terá duração de 60 horas;

b) Módulo de estudos teórico-instrumental: Psicologia Humana, Metodologias de Ensino, Estratégias e Recursos Didáticos, Informática, Arte, Educação Física e Tecnologias da Comunicação Aplicadas, totalizando 150 horas, distribuídas em tempos de trabalho equivalentes a 30 horas;

c) Seminários para direção, administrativos, técnicos e pais;

d) Uso da biblioteca, dos laboratórios de informática e dos telecentros para formação permanente.

Expansão do conceito de avaliação institucional e avaliação do desempenho escolar na experiência de construção dos CEMP's

A construção permanente de um projeto educativo que jamais é finalizado, porque compreende a dinâmica de integração de ensino-pesquisa-extensão como um ato pedagógico contínuo, requer dos professores e estudantes novas posturas e novas práticas no cotidiano da escola.

Realizar essas novas práticas tem se constituído um grande e permanente desafio, porque a formação dos professores, em nível de licenciatura, nas universidades públicas e privadas em todo o país e, também, no estado do Maranhão, tem demonstrado seus limites na medida em que se verificam os resultados que, efetivamente, produzem-se e reproduzem-se nas salas de aula e escolas de ensino fundamental e médio.

Tendo sido realizados cursos de formação de professores, em nível superior, com o intuito de cumprir o que havia sido definido no texto da Constituição de 1988, e na LDB de 1996, esta última definindo metas para a habilitação de todos os professores da educação básica em nível de licenciaturas e pedagogia, desenvolveram-se modalidades de oferta desses cursos, em condições extremamente desfavoráveis para que fosse garantida a qualidade dessa formação. Os programas denominados de Proeb e Procad realizados pela UFMA e pela UEMA, respectivamente, promoveram a expansão quantitativa do número de professores licenciados em nível superior, mas dificilmente garantiram a oferta de um ensino de qualidade, dado que os cursos eram realizados em finais de semana ou em períodos de estudos intensivos, no momento de férias escolares, em espaços de escolas ou mesmo dessas universidades, sem que estivessem instalados, na maioria desses espaços, bibliotecas e laboratórios de informática.

Além disso, sabe-se que as relações institucionais estabelecidas entre as Prefeituras Municipais e as universidades foram, em grande medida, atribuladas pelos problemas relativos ao financiamento desses cursos, provocando em muitos momentos a interrupção da oferta de disciplinas, deixando os professores numa situação de permanente tensão e insatisfação, dada a longa duração de um curso que poderia ser concluído em um período muito menor.

Sendo a maioria dos professores dos municípios em que se encontram instalados os CEMP's na região da baixada maranhense, oriunda dessas licenciaturas, ainda apresenta algumas dificuldades no desempenho de suas atribuições, na condição de professor-pesquisador, que lhe é requerida, em face do caráter inovador do projeto educativo dos CEMP's.

Como estão, em grande parte dos municípios, realizando seu trabalho, sem estarem nomeados apenas para o exercício do magistério nos CEMP's, realizam enorme esforço para se desdobrarem entre as várias jornadas de trabalho realizadas em diversas escolas. Essa situação, em grande medida, compromete o desenvolvimento dos trabalhos articulados de ensino-pesquisa e extensão, mas, ainda assim, são notáveis os resultados alcançados.

Os professores e estudantes dos CEMP's têm se destacado nas suas cidades, dada a dinâmica que tem sido incorporada, no sentido da articulação da escola com a realidade dos municípios, tanto no que diz respeito à zona urbana, como à zona rural.

A realização das práticas de pesquisa, dos seminários temáticos, campanhas, prática de registro em fotografias e documentários filmados, a ocorrência de feiras e exposições públicas de trabalhos, viagens de conhecimento de outras

experiências e estágios realizados em suas cidades, em cidades vizinhas e em São Luís, têm permitido que os alunos dos CEMP's destaquem-se nas dimensões pessoal e, principalmente, social.

Está sendo planejada uma pesquisa para que seja feito o primeiro acompanhamento aos jovens egressos dos CEMP's, mas já se sabe, a partir de informações obtidas nos próprios CEMP's, que esses jovens concludentes dos cursos de educação profissional estão se destacando em concursos realizados na região e, também, em vestibulares para ingresso em cursos de nível superior. Entretanto, o que mais impressiona é o compromisso que passaram a demonstrar com o desenvolvimento de sua região.

Os alunos concludentes dos cursos de Agroecologia, por exemplo, em grande parte estão envolvidos com as práticas de orientação a agricultores, de realização de suas próprias iniciativas de cultivo orgânico, bem como de participação na organização das feiras do circuito produtivo do território da baixada campos e lagos maranhenses.

A experiência dos CEMP's tem se constituído como uma demonstração concreta de que a vontade política dos dirigentes municipais, aliada ao esforço coletivo de diretores, professores, estudantes e pais, pode transformar a realidade da educação em nível municipal, em termos de quantidade de jovens escolarizados em nível médio⁴ e, principalmente, em termos da qualidade profissional e social do perfil dos profissionais que saem dos Centros de Ensino Médio e Profissionalizante, que desde a sua criação, em 2004, até o presente (primeiro semestre de 2008), têm sido apoiados e, em parte, financiados com recursos de projetos coordenados pelo Formação, Portal da Educação e Fóruns da Juventude

das cidades de Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista e São Vicente Férrer.

Notas:

¹ Este texto é apenas parte de um livro, em fase de conclusão, que trata da experiência dos CEMP's na Baixada – Campos e Lagos Maranhenses e será lançado no Encontro de Desenvolvimento Local e Juventude, previsto para se realizar em abril de 2008, sob a coordenação da ong – Formação .

² Desde 2003, os projetos do CIP Jovem Cdadão contam com o apoio de organizações como Fundação Kellogg, que financiou laboratórios, projetos incubados e outras ações nos CEMPs; o Unicef, responsável pelo apoio à construção do projeto educativo; Unesco, que em 2006 apoiou o projeto educativo e a formação de professores; e a Caixa, que mais recentemente tem apoiado as Ecomoradias, associadas a projetos incubados de alunos dos CEMPs.

³ Denomina-se Portal da Educação da Baixada Maranhense uma articulação instituída, a partir do ano de 2003, entre os Secretários e Ex-secretários de Educação dos municípios de Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista e São Vicente Férrer. Originalmente, também participou do Portal o município de Viana. Após sua saída, integrou-se o município de Palmeirândia, que não esteve no momento inicial.

⁴ Os Secretários Municipais de Educação demonstram estar muito conscientes acerca de sua opção política de terem assumido a oferta de ensino médio para suprir uma necessidade real dos jovens de suas cidades, que não tiveram suas matrículas garantidas em escolas estaduais. Entretanto, sabem, também, que é atribuição do estado, com recursos do Fundeb, financiar o ensino médio. Por essa razão, iniciaram rodada de encontros com a Secretaria de Estado da Educação para que possam discutir as bases de uma ação cooperativa entre os dois entes da federação: estado e municípios.

Referências

AGUIAR, Flávio; NAVARRO, Ignêz; FELIX, M.F Costa . Diretrizes para uma política de formação profissional da CUT. **Cadernos Andes**, Fascículo 10, p.18-26, 1993.

CABRAL, Maria Regina Martins; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**. Editora Central dos Livros: São Luís, 2004.

____. **Projeto Jovem Cidadão**. São Luís: Central dos Livros, 2005.

FELIX, M. F. Costa . Educação do trabalhador: tarefa da escola pública ou da escola alternativa ? **Revista Desenvolvimento e Cidadania**. Instituto do Homem. Fascículo 06, p.34-36, 1993.

____.A administração escolar e seus desafios atuais. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v.7 , n. 01 e 02, Jan/dez, 1991.

____.Ações do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública no Maranhão. **Revista Educação e Sociedade**, CEDES, Campinas, n. 37, 1990.

____.Municipalização do ensino de 1º grau : uma proposta de democratização da educação ou de sonegação da educação destinada às classes populares. **Revista Educação e Sociedade**. CEDES, Campinas, n. 35, 1990.

____. NAVARRO, Ignêz; AGUIAR, Flávio. Trabalhadores e educação: organização e construção da cidadania. **Cadernos Andes**. Fascículo 10, p.18-26, 1993.

FELIX, Maria de Fátima Costa (1994). **Das propostas à ação**: a questão da reformulação dos cursos de formação de administradores educacionais. In: FONSECA, Dirce Mendes da. (org). **Administração educacional**: um compromisso democrático. Campinas: Papirus, 1995.

—. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. 4 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

ROSAR, Maria de Fátima Felix (1997). **A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

—. (1999). **As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola**. In: FERRETI, Celso et. al (orgs). **Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.

—. **A dialética entre a concepção e prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil**. **Revista Educação e Sociedade**, CEDES, Campinas, n. 69, p. 165-176, dez. 1999.

—. **Administração da educação brasileira: desafios e perspectivas**. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Fascículo 7, p. 27-32, 1994.

—. SOUSA, Miriam Santos de. **A política de municipalização no Estado do Maranhão: alguns aspectos contraditórios**. In: OLIVEIRA, Cleiton et. al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Relatórios de acompanhamento produzidos pelos especialistas do Formação – Centro de Apoio à Educação Básica – Ana Paula Ribeiro Sousa, Fábio Monteiro e Maria Lúcia Carvalho, no período de 2005 a 2008.

História da Educação no Maranhão: Formação de Professores no Instituto de Educação do Maranhão (1981- 2003)

Sandra Maria Barros Alves Melo¹

RESUMO: Análise da trajetória histórica da formação de professores no Estado do Maranhão, a partir das tentativas de regulamentação da formação do professor adotadas desde o Império até a época atual. Identificam-se os avanços e retrocessos da política educacional no que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Enfocam-se as concepções de formação contempladas nas propostas pedagógicas do Instituto de Educação do Maranhão - IEMA, tomando como referência as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Analisam-se as demandas de formação de professores apresentadas pelo contexto atual e a percepção dos sujeitos da prática educativa sobre a formação de professores desenvolvida no hoje Centro de Referência para Formação do Magistério “Professora Margarida Pires Leal”.

Palavras-chaves: Educação. Formação de professores. História da Educação.

ABSTRACT: Analysis of the historical trajectory of teacher training in the state of Maranhão, from attempts to regulate the training of teachers taken from the Empire to the current season. They identify themselves the progress and setbacks of educational policy regarding the training of teachers for Education and Child series initials of elementary school. Asked in focus up the conceptions of pedagogical training included in the proposals of the Instituto de Educação do Maranhão - IEMA, taking as reference the Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. So preucene the demands of training teachers presented by the current perception of the subjects in the educational practice on the training of teachers today developed in the Centro de Referência para Formação do Magistério “Professora Margarida Pires Leal”.

Wordkeys: Education. Training of teachers. History Education.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas e membro do GT II Maranhão do Histedbr.

1 Introdução

Nos últimos anos, têm-se multiplicado as pesquisas, reflexões e propostas referentes à formação de professores, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada dos profissionais que exercem o magistério. As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais provocadas pela revolução científica e tecnológica influenciam claramente na formação do docente e provocam a secundarização de dimensões importantes de seu processo formativo contribuem para o empobrecimento de sua autonomia, criatividade e criticidade.

Dadas as considerações acima citadas, este trabalho emerge da percepção de buscar na história uma melhor compreensão das dificuldades encontradas na trajetória da formação de professores, enfrentadas pelo Instituto de Educação do Maranhão – IEMA, atualmente denominado Centro de Referência para Formação de Professores “Prof^a “Margarida Pires Leal” -, a partir de 1998.

Para tanto se faz necessário relatar um pouco da trajetória da Escola Normal no Maranhão (1890), e do Instituto de Educação do Maranhão (1939), identificando o surgimento destas instituições a partir de atos de intervenção do poder executivo, tendo suas trajetórias determinadas por dispositivos legais, marca registrada da caminhada histórica da educação no Brasil e no Maranhão.

2 A Trajetória Histórica da Formação de Professores no Maranhão e no Instituto de Educação do Maranhão

O Estado do Maranhão possui uma história de ocupação que o diferencia de grande parte dos estados do Brasil. Foi palco de disputas territoriais e de invasões por parte de ingleses, franceses e holandeses, sendo de autoria dos franceses a fundação de sua capital. Somente no início do século dezessete (1616-1618), com a expulsão dos franceses, a Coroa Portuguesa começa a colonizar o Maranhão.

Apesar de sua “recolonização” pelos portugueses ter se dado de forma atípica em relação a dos demais estados brasileiros, as idéias que aqui prevaleciam eram as mesmas que se manifestavam em todo o território nacional, inclusive as relativas à educação, entregue nas mãos dos jesuítas até a expulsão dos mesmos em meados do século dezoito (1759). Depois foi designada a professores régios, formados pelos próprios jesuítas. Apresentando as mesmas características da educação nacional dual e elitista.

Durante todo o período colonial e até mesmo durante o período imperial, o Estado não dispôs, segundo Dias, de “[...] nenhuma política educacional, pois a questão da educação não preocupava o Estado” (2002, p. 40).

Seguindo o que determinava o Ato Adicional de 1834, a província do Maranhão, na presidência do Dr. Vicente Tomás Pires de Figueiredo Camargo, cria em 1838 o Liceu Provincial do Maranhão, como uma primeira tentativa de organizar o ensino secundário no Estado. No que tange à formação de professores para o magistério primário nada foi feito naquela época. Somente após a proclamação da República, em 1890, houve um adendo à educação, a criação da 1ª Escola Normal do Estado.

Com as transformações ocorridas logo após a Proclamação da República, e, ainda conforme o Ato Adicional de 1834, cada província responsabilizar-se-ia pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário. “Neste contexto a intenção de formar professores encontra conjuntura mais favorável” (VILLELA, 2000, p.104). Constata-se, a partir daí, a criação de escolas normais. A primeira escola a iniciar suas atividades ainda na década de 30 foi a de Niterói, capital da província fluminense, em 1835. No Maranhão, tal fato só ocorreu em 1890, após a Proclamação da República. No entanto, convém destacar que esta não foi a primeira tentativa de formação e regulamentação da profissão docente ocorrida no Estado. Ainda durante o período imperial ocorreram duas tentativas nesse sentido, uma por iniciativa do poder público e outra advinda da esfera privada.

Vale lembrar que as tentativas citadas não tiveram êxito. No caso da primeira, os professores não apoiavam a adoção do método mútuo, por acreditarem que com a adoção do mesmo cairia ainda mais a qualidade do ensino primário no Estado. A segunda fracassou antes mesmo de formar qualquer professor.

As exigências que determinavam o ingresso na Escola Normal foram estabelecidas pelo Regulamento desta, datado de 22 de junho de 1890. Os candidatos às vagas oferecidas pelo curso deveriam comprovar a conclusão do curso primário e terem idade mínima de 15 (quinze) anos para as moças e 17 (dezesete) anos para os rapazes. A Escola Normal no Maranhão possibilitou às mulheres a continuação e conclusão de seus estudos.

Com a intenção de manter a funcionalidade da Escola Normal e diminuir a evasão na mesma, Benedito Leite, de acordo com Saldanha (1992, p. 133) “Propôs então uma Reforma para o ensino público através da Lei nº 119 aprovada

em maio de 1895, que logo em seu artigo 1º estabelecia o aumento dos vencimentos dos professores normalistas [...]", além de permitir aos normalistas habilitados a disputa por cadeiras, mesmo as já ocupadas por professores vitalícios não habilitados.

Saldanha (1992, p.138) salienta ainda, que à época o ideal de vida feminina era o de conseguir um bom casamento, ter filhos e ser uma boa dona de casa. A esses ideais casava-se perfeitamente parte do currículo da Escola Normal, uma vez que oferecia às alunas aulas de Corte e Costura, Bordados e Princípios de Economia doméstica, preparando-as para o casamento. "Não foi, [...], por acaso, que as Escolas Normais foram cognominadas como 'cursos de espera marido' durante boa parte do século XX".

A Escola Normal do Maranhão foi reorganizada pela Lei nº 207 de 1898 que a separou do Liceu e criou o curso de aplicação Gilberto Costa e o Jardim de Infância Decroli. Contudo, chegou ao início do século XX sem ter alcançado os objetivos propostos quando de sua criação, visto que formara um contingente tão pequeno de professores que sua prática se dissolvia, conforme análise desenvolvida por Saldanha (1992), diante de práticas de professores desqualificados e até mesmo semi-analfabetos.

A exemplo das escolas normais provinciais, a Escola Normal, no Maranhão, abre um novo horizonte no que se refere à qualificação e profissionalização do trabalho do professor primário. Possibilitou às mulheres a continuidade de seus estudos em nível secundário e posteriormente em grau superior, e, inclusive, a inserção destas no mercado de trabalho. Como assevera Villela (2000, p.122), a profissão de professora primária dava à mulher uma alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras. "Assim o magistério

primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido”, configurou-se bastante adequado e aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora.

Para Almeida:

O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina revelada já nesse período [fins do século XIX], possibilitou às mulheres, notadamente da classe média que se alicerçava no panorama socioeconômico do país, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que ‘ser professora’ se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir as mulheres um espaço público (domesticado) que prolongassem as tarefas desempenhadas no lar. (1998, p.28, grifo nosso).

Evidencia-se no texto acima o discurso oficial da época, o qual “permitia” às mulheres frequentarem os cursos normais e exercerem uma função condizente com sua condição feminina. Para as mulheres, no entanto, aceitar este discurso significava vislumbrar novas possibilidades de escolhas que lhes permitiriam conquistar a autonomia financeira e a realização profissional sonhadas.

Com a necessidade de alinhar a formação de professores para as escolas primárias às reformas e resoluções por que passaram a educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX, foi criado no Maranhão o Instituto de Educação

através do Decreto nº 186 de 19 de janeiro de 1939 nos moldes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com vistas à equivalência do ensino e à unificação do ensino normal, “[...] como medida essencial para a nacionalização do diploma de professor [...]” (MARANHÃO, Decreto-Lei nº 186, 1939, p.12).

Essa criação nada mais é que um reflexo da Reforma Francisco Campos, que embora não tenha abrangido as escolas normais, contemplou o ensino secundário ao determinar uma organização de abrangência nacional, o que fez com que as escolas normais do Brasil elegessem como modelo a ser seguido o Instituto de Educação do Rio de Janeiro criado em 1932, como forma de possibilitar a melhoria da qualidade da formação de seus professores. Mais do que isso, era imprescindível garantir através da equivalência a transferência de alunos para outros estados ou ginásios sem perdas para os mesmos, e a partir da unificação do ensino normal possibilitar aos professores formados no Estado o exercício da docência em qualquer recanto do país.

Com base nas considerações referidas, constata-se que a história do Instituto de Educação do Maranhão encontra-se intrinsecamente relacionada a da Escola Normal do Estado, uma vez que a criação do mesmo determinou o fim desta, conforme se pode observar nos artigos 23º e 24º do Decreto-Lei nº 186 de 19 de janeiro de 1939.

Art. 23º - Os atuais alunos do curso normal das Escolas Normais oficiais e equiparadas concluirão o seu curso nos mesmos estabelecimentos, depois do que ficarão aquelas escolas automaticamente extintas.

Art. 24º - Ficam desde já extintos os cursos complementares anexos às Escolas Normais do Estado. (MARANHÃO, Diário Oficial, s/n, 1939, p.18)

Assim como a Escola Normal que fora criada com a finalidade única de formar professores para o ensino primário, o Instituto de Educação deveria fazê-lo como instância específica para habilitação de professores para a escola primária e pré-primária. Como tal permaneceu até a edição da Lei 5.692/71, que ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o curso normal em uma das habilitações profissionais do 2º Grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. Assim as escolas normais e os Institutos de Educação perdem sua identidade como agências de formação do professorado primário.

Com pouco mais de 34 anos de existência (1939-1973) o Instituto de Educação tem sua extinção decretada, assim como o fora sua criação. Como se observa no artigo 1º do Decreto-Lei 5.094 de 23 de agosto de 1973.

Art. 1º - Fica Criado o Centro de Ensino de 2º Grau 'Liceu Maranhense', resultante da unificação do Colégio Estadual do Maranhão com o Instituto de Educação do Maranhão, com a finalidade de proletrar o ensino nos moldes preconizados pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1973 [sic]. (D. O. n.º 170, 1973 apud FERREIRA, 1998, p.87, grifo do autor)

Uma vez comprometido e conseqüentemente descaracterizado o perfil peculiar funcional do curso normal, fez-se necessária, na representação da habilitação magistério, uma possível reestruturação da especificidade do curso de formação de professores das séries iniciais do 1º Grau. Conforme explicitado no Parecer CFE 349/72 (apud PIMENTA, 2002, p.46), “os antigos cursos normais que formavam professores para o ensino primário não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante”.

Entretanto, ao defender a formação profissional em detrimento da cultura geral, o texto da Lei 5.692/71 não demonstra nenhuma preocupação com a articulação entre a habilitação magistério e as necessidades colocadas pelo antigo ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), hoje Ensino Fundamental, local de exercício do magistério pelo aluno formado pela nova habilitação. Tal posição, segundo Pimenta (2002, p.46) evidencia que: “[...] a solução curricular que foi proposta, na prática, concorreu para dissolver o pouco de especificidade que restava no ensino Normal, que mais ou menos tinha no ensino Primário uma certa referência [...]”.

É em busca da especificidade perdida, com a extinção do ensino Normal, que no fim dos anos 70 e início dos anos 80, toma corpo no Maranhão, o movimento pela “revitalização da formação de professores em nível de 2º grau através da recriação do Instituto de Educação” (FERREIRA, 1998, p.88), seguindo uma tendência abraçada por outros estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais entre outros que vinham se mobilizando pela revitalização do curso normal. É válido lembrar que nesse momento, o país ultrapassara a fase mais dura e repressiva da ditadura militar, o que possibilitou maior articulação política por parte da sociedade, não conformada com o modelo educacional adotado.

Assim em 30 de abril de 1981, através do Decreto 8.097 o governo do Estado “cria” o Instituto de Educação do Maranhão como instância imprescindível para a tão desejada revitalização do magistério de 1ª a 4ª do 1º grau.

Convém destacar que ao ser diluído na Estrutura do Centro de Ensino de 2ª grau “Liceu Maranhense” (em 1973, em cumprimento ao que determinava a Lei nº 5.692/71) o curso de magistério perdeu o “glamour”, tornou-se uma habilitação de “segunda categoria”, para a qual se dirigiam os

alunos que não tinham possibilidade de fazerem cursos com mais status. Em consequência a isto, muda o perfil da clientela do Instituto de Educação, que era composta pelas “moças de família” - filhas da classe alta e média/alta, estas muitas vezes sequer terminavam o curso e quando o faziam geralmente não exerciam o magistério -. Ao ser recriado em 1981 sua clientela era bem diversa da anterior, composta em sua grande maioria por moças advindas das classes populares que viam no magistério de 1^a a 4^a série a possibilidade de um emprego garantido, dada a carência de professores habilitados para as mesmas, assim como pela credibilidade do IEMA, junto à sociedade local e às escolas de Ensino de 1^o Grau.

Ao longo dos 22 anos de sua recriação, o IEMA, como ficou conhecido o Instituto de Educação do Maranhão, formou um considerável contingente de professores para atuarem nas primeiras séries do 1^o grau (conforme a Lei 5.692/71) – até 1996 –, e para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 9.394/96, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 1 - DESMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ALUNOS FORMADOS PELO IEMA NO PERÍODO DE 1983 A 2002 (Dados obtidos na própria Instituição)

ANO	QUANTIDADE		TOTAL	OBSERVAÇÃO
	Alunos	Alunas		
1983	---	144	144	1ª turma formada, curso com três anos de duração.
1984	---	144	144	
1985	---	137	137	
1986	---	102	102	
1987	---	117	117	
1988	---	106	106	
1989	---	111	111	
1990	---	119	119	
1991	---	92	92	Início do turno noturno – com 4 anos de duração.
1992	---	87	87	
1993	---	155	155	Procura de vagas por rapazes.
1994	---	235	235	
1995	3	228	231	
1996	4	164	168	
1997	3	177	180	
1998	7	290	297	
1999	---	32	32	Concluintes somente do turno noturno – último ano de matrículas para o turno noturno.

2000	4	184	188	Curso com duração de 4 anos.
2001	12	277	289	Último ano de matrícula para o Curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal.
2002	1	49	50	Concluintes somente do turno noturno/últimas turmas.
2003	---	---	---	Em curso. Quatro turmas de 3º ano e quatro turmas de 4º ano
Total	34	2.950	2.984	O número de rapazes corresponde a pouco mais de 1% do número de mulheres formadas pelo IEMA em 20 anos.

Face às mudanças propostas para os Cursos de Formação de Professores em Nível Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e como parte do “Projeto de Revitalização do Magistério”, proposto pela Secretária de Estado da Educação, em 06 de julho de 1998, o governo do Estado publica o Decreto n.º 16.302, que transforma o Instituto de Educação do Maranhão em Centro de Referência para Formação do Magistério “Professora Margarida Pires Leal”.

O Centro de Referência para Formação do Magistério “Professora Margarida Pires Leal” vem desde o ano de 2002 recebendo turmas de Ensino Médio, o que traduz o novo papel a ser desempenhado pela instituição que tem marcado para o fim do ano letivo de 2004 a formatura de suas últimas turmas do Curso Normal em Nível Médio. Este fato se efetivando, encerrará mais de um século de atividades formativas de professores, iniciadas com a criação da 1ª Escola Normal do Maranhão em 1890 e prosseguiram com a criação do Instituto de Educação do Maranhão em 1939 até os dias atuais.

O Instituto de Educação do Maranhão teve sua criação (1939), extinção (1973) e “recriação” (1981) determinadas por atos do poder executivo estadual, em conformidade com as intervenções do poder executivo federal. Segundo Ferreira (1998, p. 92), percebe-se que “a formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, na rede estadual de ensino, 1939 a 1981, tem uma trajetória de institucionalização [...]”, como apresenta o quadro abaixo:

QUADRO 2 - MAPA DA INTERVENÇÃO ESTATAL REFERENTE AO ENSINO NORMAL NO PERÍODO DE 1939 A 1981 (Id. Ibid., 1998, p.92, grifo nosso)

DIPOSITIVO	TEOR	GOVERNO ESTADUAL
Decreto-Lei n.º 186 de 19 de janeiro de 1939	Cria o Instituto de Educação do Maranhão.	Paulo Ramos (Interventor Federal) [Estado Novo]
Decreto-Lei n.º 826 de 30 de dezembro de 1943	Reorganiza o Instituto de Educação do Estado do Maranhão.	Paulo Ramos (Interventor Federal) [Estado Novo]

Decreto n.º 5.094 de 23 de agosto de 1973	Cria o Centro de Ensino de 2º Grau “Liceu Maranhense”, resultante da unificação do Colégio Estadual do Maranhão com o Instituto de Educação do Maranhão.	Pedro Neiva de Santana [Ditadura Militar]
Decreto n.º 8.097 de 30 de abril de 1981	Cria o Instituto de Educação em São Luís.	João Castelo [Ditadura Militar]

A análise do quadro acima evidencia que mudam os governos e os regimes políticos, porém, as ações dos mesmos são idênticas, usam os mesmos expedientes para atingir seus objetivos. Assim ao recriar o Instituto de Educação do Maranhão, o governo estadual pretendia recriar também, como analisa Ferreira (1998, p. 90), “uma instância consagrada de legitimação cultural”.

Sucessivas reformulações curriculares vão marcar a trajetória do IEMA, sempre como propostas inovadoras. Segundo Ferreira (1998, p.98), “[...] compondo um movimento de alternância de cargas horárias, inclusão/exclusão/fusão de disciplinas, mudanças nas nomenclaturas e na composição de conteúdos [...]”, os quais revelam que:

A habilitação específica para o magistério de 1º grau (1ª a 4ª séries) encontra-se em processo de fragilização dos conteúdos curriculares, tanto na formação geral que não responde adequadamente à demanda de uma formação teórica consistente – quanto na formação especial, que deveria consubstanciar a

prática pedagógica igualmente consistente, do futuro professor.

No entanto, essa fragilização acompanhada da fragmentação de componentes curriculares compromete não só a competência pedagógica do professor como também o entendimento que possa ter da realidade em que é sujeito. Idem, p. 112).

Observa-se que a formação de professores para as séries iniciais da educação básica sofreu alterações tanto no âmbito institucional quanto no conceitual. A Escola Normal criada no século XIX como *locus* institucional para a formação específica deste professor, oferece, *a priori*, um currículo em que predominam as chamadas ciências humanas, de forte caráter literário, que aos poucos foi sendo substituído por um currículo de caráter instrumental, até que, na década de setenta, com a Lei 5.692, torna-se preponderantemente profissionalizante, com ênfase nas disciplinas que determinam esta profissionalização.

Nesse sentido, ressurge, no cenário nacional, um novo movimento para a revitalização da Escola Normal, como *locus* de formação do professor polivalente da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo 1º grau). É nesse contexto de novas determinações, que a educação se depara com a definição de novas políticas educacionais, dentre as quais, situam-se aquelas dirigidas ao ensino médio e no interior deste, o curso de formação de professores que a partir das novas orientações da Lei 9.394/96 passa por um novo direcionamento (LIMA, 2002).

Portanto,

Faz-se necessário, então, repensar a escola e reconstruí-la, a partir de objetivos e prioridades

claras que viabilizem o cumprimento de sua função social, garantindo a aprendizagem de conteúdos e habilidades necessários à convivência social, a partir da compreensão de que a escola necessita possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de transcender, ir além do conhecimento sistematizado, buscar e integrar informações ‘segundo as exigências do seu campo social. (Idem, 175).

Então, influenciados pelo texto da nova LDB, Lei 9.394/96, pela volta do movimento nacional de revitalização da Escola Normal e pela necessidade, há muito sentida, de atualização da Proposta Pedagógica do Curso de Magistério, elaborada em 1981, os professores, pedagogos, alunos e a direção do IEMA deram início, em 1997, ao debate gerador do processo de construção de uma nova proposta, orientado pela busca coletiva de soluções para os problemas diagnosticados no interior do processo de formação, buscando imprimir qualidade de ensino na formação de professores desenvolvida pelo Instituto (Idem Ibidem).

Segundo Lima (2002), a concepção de currículo adotada pela nova Proposta, que contraditoriamente, comporta prescrições sobre os conteúdos de ensino de forma seqüenciada e progressiva com dupla finalidade, a de atender as necessidades postas pelo mercado de trabalho, e de unificação do ensino de magistério no Estado, de forma a garantir a transferências de alunos, a avaliação do sistema, a elaboração e utilização de materiais comuns.

[...] Atende, portanto aos dispositivos da LBD 9.394/96, transformando-se em expressão da vontade dos responsáveis pelos sistemas de ensino, assumindo, também um valor ‘oficial’ e ‘legal’ que facilita sua aceitação pela comunidade escolar. (Idem, p. 195).

3 Considerações Finais

A análise da formação de professores desenvolvida pelo Instituto de Educação do Maranhão (1981-2003), revela como o avanço do conhecimento científico e tecnológico aliado as mudanças no setor econômico, social, cultural, político e nas diretrizes para a educação nacional, influenciaram e influenciam os rumos de sua ação formativa. No percurso de tempo estudado, constatou-se que esta ação esteve subvencionada as determinações oficiais do poder executivo estadual, muitas vezes em atendimento aos atos do poder executivo federal.

Evidencia-se nas propostas pedagógicas do Instituto de Educação do Maranhão de 1981 e 1998, respectivamente, a influência da Lei 5.692/71 e 9.394/96, dispositivos legais, que conjugados a pareceres e resoluções desenharam o perfil do profissional a ser formado pela escola nos últimos 22 anos.

A atual Proposta Pedagógica do Centro de Referência para Formação do Magistério “Prof^a Margarida Pires Leal contempla as disposições para a educação nacional da Lei 9.394/96. Contudo, mesmo após a implantação da Proposta em 1999, o Curso de Magistério não se revitalizou, haja vista, o decréscimo na matrícula, o que culminou em 2000 com o fim da oferta de vagas para o turno noturno e em 2002 para o turno diurno. Estas medidas determinaram a terminalidade do Curso de Magistério para o fim de 2004, o que se supõe como conseqüência da proximidade do fim da “década da educação” que instituiu que só serão admitidos professores com formação superior. Restou, então, aos professores formados pela escola um futuro incerto e pouco seguro que os obriga a procurarem a complementação de sua formação em cursos de nível superior.

A formação em nível superior para os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, é defendida pela grande maioria dos educadores. Para os quais, a educação escolar cumpre papel essencial na aquisição de conhecimentos e é requisito necessário para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento emergente no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho (BRZEZINSKI, 2000).

Portanto, a compreensão das atuais políticas de formação de professores coloca a necessidade de enfrentamento das questões históricas que permeiam a formação inicial, dessa forma, faz-se necessário o reconhecimento que somente a ação de professores preparados e comprometidos pode dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da educação básica..

Então, este, longe de ser o final da pesquisa sobre a trajetória da formação de professores no Instituto de Educação do Maranhão, pretende-se um entre muitos que futuramente contribuirão para novos estudos que informarão e enriquecerão a historiografia da educação maranhense a respeito desta temática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 01/99. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.** Brasília, 29 de janeiro de 1999.

BRZEZINSKI Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 4 ed. Campinas: Papirus, 1996 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 225-252 (Coleção Historial, 6).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 367/2000.** Aprova Quadro Curricular do Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal, para os estabelecimentos pertencentes à rede estadual de ensino. São Luís, 2000.

DIAS, Ilzeni Silva. O ensino profissional no Maranhão: uma retrospectiva histórica. In: **Cadernos de Pesquisa/Pró-Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da UFMA.** São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2002.

FERNANDES, Rogério. A Instrução Pública nas Cortes Gerais Portuguesas. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 551-566 (Coleção Historial, 6).

FERREIRA, Vânia Lourdes Martins. **Da legislação à legitimação do currículo das escolas normais no contexto da reprodução das classes sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 1998.

GRINSPUN, Miriam Paura Sabrosa Zippin. Formação de profissionais: uma questão em debate. In: ALVES, N. e Villardi, R. (orgs.). **Múltiplas Leituras da nova LDB.** Rio de Janeiro: Qualitymarki Dunya, 1997.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A formação do educador no contexto da reestruturação produtiva:** impactos e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o curso de Magistério.** São Luís, 1998.

____. **Decreto-Lei n.º 186 de 19 de janeiro de 1939.** Dispõe sobre a criação do Instituto de Educação do Estado. Diário Oficial do Estado, São Luís.

____. **Decreto n.º 16.302 de 06 de julho de 1998.** Dispõe sobre a transformação do Instituto de Educação do Maranhão em Centro de Referência para Formação do Magistério “Prof.^a Margarida Pires Leal, São Luís.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão.** 3 ed. atual. São Paulo: Siciliano, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira.** 17 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

RAINHO, João Marcos. Comédia de Erros: surgimento do curso normal superior gera polêmica ainda sem solução: quem pode formar professores? **EDUCAÇÃO.** São Paulo, v. 27, n. 238, p. 32-40, fev. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana: (1889-1899)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 1992.

SILVA, Francinete Soares da. **A gestão colegiada em escolas públicas estaduais de São Luís – MA: espaço de descentralização e participação democrática?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2002.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre escola e professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 95-134 (Coleção Historial, 6).

Boletim do Observatório Jovem do Rio de Janeiro

Os jovens e o ensino técnico¹

Perguntas para Gaudêncio Frigotto

Recente estudo coordenado pelo economista e presidente do Ipea, Márcio Pochmann, mostra que existem 424.083 trabalhadores disponíveis no comércio para 430.833 vagas existentes, o que dá uma sobra de 6.750 postos. Na indústria, o número de trabalhadores disponíveis soma 329.035, para 445.628 postos, o que representa um déficit de 116.594 trabalhadores. Segundo Pochmann, é paradoxal que faltem trabalhadores qualificados em um quadro de excedente de mão-de-obra. As análises decorrentes dos dados apontam, então, para a necessidade de se repensar a política de emprego no Brasil, isso incluindo o investimento na qualificação de novos trabalhadores através do ensino técnico (Fonte: O GLOBO - RJ - 8/11 - Só 18% dos que buscam emprego têm qualificação).

1. O aumento da qualificação profissional dos jovens trabalhadores resolveria o problema? Não faltariam vagas, caso houvesse uma qualificação em grande escala? O que é verdade e o que é mito neste debate?

No atual debate sobre esta questão, estamos diante de uma aparente contradição. Por um lado, faltam jovens qualificados, como mostram os dados acima, mas, por outro, como evidencia em entrevista recente o mesmo Márcio Pochmann, o Brasil perde anualmente cerca de 160 mil trabalhadores,

¹ Entrevista publicada originalmente na página do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF, em 18 de dezembro de 2007.

a maioria de jovens que migram para países dos centros hegemônicos do capitalismo. Estes jovens são os melhores qualificados. Na expressão de Pochmann trata-se do *biscoito fino no olho gordo do mundo*. A explicação desta aparente contradição ou deste paradoxo não é alcançada pelo pensamento liberal de viés linear, fragmentado e funcionalista. Somente uma análise histórica, que nos é dada por autores como Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Leda Paulani, entre outros, permite entender que isto resulta do tipo de projeto societário pelo qual a burguesia brasileira optou. Um projeto de desenvolvimento desigual e combinado onde, como assinala Francisco de Oliveira, o analfabetismo, a pouca e fraca escolaridade, a lata informalidade do mercado de trabalho, etc, não são entres a esse tipo de opção, mas à sua condição de ser. *Uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela.*

As reformas neoliberais da década de 1990 acabaram por radicalizar esta opção assumindo de forma ainda mais enfática as mazelas apontadas por Caio Prado: o mimetismo ou cópia, o endividamento externo e a assimetria predatória e absurda entre os ganhos do capital e dos trabalhadores. É deste processo que resulta, como analisa Leda Paulani, a reiteração de um projeto societário rentista e financista e que, na divisão internacional do trabalho, afirma a opção dominante pelo trabalho simples e de baixo valor agregado.

A sobra é dos melhores qualificados que, tanto por razões de preconceito com o trabalho técnico, sobretudo da “*classe média*”, resultante do estigma escravocrata, quanto pela remuneração, preferem migrar para países onde remuneram o trabalho simples tanto quanto ou mais que o trabalho complexo aqui no Brasil. Aos jovens filhos de trabalhadores, historicamente lhes é negada escolaridade básica em quantidade e qualidade. Com efeito, apenas 46% dos jovens têm acesso

na idade normal ao ensino médio, e destes, 60% o fazem em horário noturno de forma precária. Por outro lado, o **Sistema S**, que ganha compulsoriamente do fundo público cerca de 5 bilhões de reais ao ano, a partir de meados da década de 1980, de forma aberta e em certo sentido cínica, optou por se transformar em *unidades de negócio* vendendo cursos que a maioria dos jovens não pode pagar.

Quem optou e produziu o **apagão** educacional e de qualificação foi a burguesia brasileira e não os jovens da classe trabalhadora e seus pais. A reclamação da falta de escolaridade e de qualificação dos empresários, políticos e intelectuais da classe dominante brasileira é profundamente cínica.

2. “Profissionalização de alunos em nível médio” ou “Direito à qualificação técnico-profissional de jovens trabalhadores”? Qual o real destino do ensino técnico? Pensar de uma maneira ou de outra faz diferença?

Sem educação básica, isto é, aquela que fornece os fundamentos para entender a vida social, cultural política e, ao mesmo tempo, a física, a química, a matemática, a biologia, etc, não se tem profissionalização de qualidade. Tem-se adestramento. E, também, não se tem cidadania real. Tanto a educação básica quanto integrada a esta, a educação profissional, são um direito social e subjetivo e uma necessidade para acompanhar e analisar as mudanças que os próprios seres humanos introduzem nos processos produtivos e na vida social, cultural e política.

Como assinaléi acima, a burguesia brasileira historicamente negou a escolaridade básica e, como conseqüência, a formação profissional efetiva à maioria dos jovens e adultos trabalhadores. Além disso, sempre lutou por uma educação

unidimensional - a que serve ao mercado e ao capital. Uma educação, ou adestramento, polivalente, cujo objetivo é formar trabalhadores, como lembra Carlos Paris, que façam bem feito o que se lhes manda fazer e que pensem que a eles não compete discutir política, cultura, arte, etc.

Para os trabalhadores e educadores que atuam nos diferentes espaços da sociedade e na escola e que têm uma visão crítica das relações sociais capitalistas, compete lutar, no plano teórico e da prática, por uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano. A isso denominamos uma educação omnilateral ou politécnica. Por isso, pensar de uma maneira ou de outra faz uma diferença radical. Ou seja, reproduzir e legitimar a exploração e alienação ou combatê-las e, de dentro desta sociedade, buscar superá-las.

3. Muitos jovens que se encontram no ensino técnico associam as atividades acadêmicas do curso com um trabalho remunerado. As razões para isso estão relacionadas à busca do aumento de renda familiar, assim como de autonomia financeira e maior liberdade para o jovem. Essa aproximação dos estudos com o mundo do trabalho traz que conseqüências? É saudável ou proveitoso para o jovem trabalhar e estudar?

Como sinaliza a questão, estes jovens buscam precocemente inserir-se no mercado de trabalho porque necessitam. E necessitam não só economicamente, mas também por razões culturais e psico-sociais. Mas isso representa uma dupla violência e mutilação. Primeiro, porque acabam fazendo uma educação básica truncada e de baixa qualidade. Segundo, porque são explorados no mercado de trabalho. Seria mais justo e econômico para a sociedade, como aponta uma vez mais Márcio Pochmann, dar a esses jovens uma renda mínima

em forma de bolsa. Justo porque a educação básica plena é constitucionalmente garantida e com efeitos positivos duplos na economia. Empregaria perto de seis milhões de adultos no lugar destes jovens e estes, ao se integrarem ao mercado de trabalho, responderiam às exigências técnicas do sistema produtivo. Mais que isso, se integrariam como cidadãos com bases para discutir o destino da sociedade.

Mesmo na negatividade desta inclusão precoce, todavia, estes jovens têm vantagens em relação aos jovens que crescem, na expressão de Antônio Gramsci, como *mamíferos de luxo*. A luta, entretanto, é na direção de uma sociedade que onde o vínculo com o trabalho se dê na perspectiva do trabalho como princípio educativo e não pelo trabalho alienado. Vale dizer, permitir que toda a criança e jovem possam socializar-se é dever e direito ao trabalho. A sociedade de classes mutila e lesa, de forma diversa, a uns e a outros. Aos filhos dos trabalhadores, pela negação a escolaridade integral e pela exploração, e aos mamíferos de luxo, mediante uma socialização que os aliena e produzem seres humanos que naturalizam a exploração. **Humanamente**, por mais que pareça paradoxal, perdem menos os filhos da classe trabalhadora.

4. É comum se falar que os jovens de hoje vivem num mundo no qual a identidade profissional está em crise. A exigência de capacidades para assumir múltiplas funções profissionais e a falta de qualquer herança profissional nas famílias é visto como um problema. Qual o lugar do Ensino Técnico nesse contexto?

A identidade profissional efetivamente está em crise e esta crise está associada às mudanças dos processos produtivos e as formas organizacionais daquilo que a literatura crítica denominou de produção flexível. Este novo contexto de

crescente incorporação de ciência e técnica aos processos produtivos (capital morto), agora sob uma nova base tecnológica digital-molecular, exacerba o desemprego estrutural e desloca a concepção de qualificação e de profissão. Conseqüentemente, também fica combalida a identidade profissional. As noções de competência e de empregabilidade expressam esta metamorfose conceitual e encontram sua expressão concreta no ideário de trabalhador polivalente e flexível. Também, no plano ideológico, se busca apagar a identidade de classe ou de categorias profissionais vinculados ao sindicato. O empregável é o indivíduo portador de um conjunto de competências lidas pelo mercado como desejáveis. Uma espécie de trabalhador *just-in-time* que tem que fazer bem feito aquilo que se lhes pede. E o que se lhes pede não é somente formação técnica adequada, mas também adesão afetiva à empresa. O tempo de permanência na empresa é até que responda à necessidade daquele processo produtivo. Para os não-empregáveis, restalhes o ideário do empreendedorismo ou a busca de ser patrão de si mesmos. Produz-se uma situação de provisoriedade permanente. Como aponta Richard Sennett, elimina-se a possibilidade de planejar o longo prazo.

Neste contexto, o ensino técnico tem sido alvo de um intenso embate na sociedade brasileira, mormente nas últimas quatro décadas. Um ensino técnico adaptativo a esta lógica destrutiva do sistema capitalista ou, de dentro dela, a luta para dar aos jovens elementos de formação técnica, social e política de sorte que os prepare para entender esses processos e, na medida de sua organização e disposição de luta, reduzir os processos de exploração e alienação. O balanço que várias pesquisas apontam sobre o tema e, dentre estas, quatro projetos que coordenei sobre o tema, nos indicam uma relação orgânica do Estado com os interesses imediatos do mercado e das organizações empresariais. Todavia, estas mesmas pesquisas

assinalam que, quando há projetos educativos que buscam uma formação técnica, social e política integral, os jovens têm maiores chances de inserção no mercado de trabalho e, também, de lutar por seus direitos.

Na verdade, a grande luta é para que todos os jovens, independentemente de sua origem social, possam ter uma educação básica (fundamental e média) que, ao mesmo tempo, articule o específico ao geral, o técnico ao social, cultural e político. A isso que denominamos de educação e/ou formação unitária, omnilateral, integral, politécnica ou tecnológica.

5. Os jovens que ingressam no Ensino Médio técnico, quando comparados com seus colegas que cursam o Ensino Médio propedêutico, parecem ter outra relação com a expectativa de cursar o ensino superior. Em alguma medida, as aprendizagens e experiências tidas no ensino técnico favoreceriam a construção de uma mentalidade com outras prioridades que não a formação em nível superior. Você concorda com esta percepção?

Somos uma sociedade que tem na sua estrutura constituinte a cultura do coronel e do bacharel. Ambas herdeiras da cultura escravocrata. A primeira reitera a violência direta e truculenta com o trabalhador e a segunda pelo desprezo com o trabalho manual e técnico. Estas duas marcas se reforçam e fazem com que a classe média busque para seus filhos as escolhas que melhor preparam para o ingresso no ensino superior. Se estas escolas forem, como tem sido no Brasil, a Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, disputam estas vagas, não para buscar os empregos técnicos, mas para ter mais chances de ingresso na Universidade nos cursos de maior prestígio social. Este ideário também atinge os jovens da classe trabalhadora, embora, sem dúvida, com intensidade, pois a necessidade os

empurra ao mundo do trabalho precocemente. A busca do ensino superior para estes se vincula, entre outras razões, não só pelo prestígio mas porque o acesso ao ensino fundamental e médio não garantiu para estes jovens o seu *déficit* de escolaridade, cada vez maior, mesmo para ocupações que um nível superior não seria necessário.

As mudanças de prioridade podem estar ocorrendo mas certamente de forma lenta. Várias reformas de ensino, como aponta Luiz Antônio Cunha em suas pesquisas, tiveram nitidamente a intenção de retenção à demanda por ensino superior. O decreto 2.208/97, já extinto, tinha claramente esse objetivo.

6. Os CEFETs são, inegavelmente, escolas de ensino técnico de excelência no Brasil. Entretanto, os dados indicam que negros e pobres são minoria nessas escolas públicas, que reproduzem a desigualdade de acesso à educação pública e de qualidade que encontramos no nível superior. Não estaríamos diante da necessidade da formulação de políticas de ação afirmativa também para os CEFETs?

Quem acompanha há três décadas as mudanças no ensino técnico federal certamente tem a sensação de um processo contínuo de elitização, por um lado e, por outro, reforçando o primeiro, de abandono progressivo do ensino médio. Assim é que, paulatinamente, a Rede de Escolas Técnicas Federais, que representavam, junto com outras poucas escolas públicas, o reduzido ensino médio público de qualidade, foram se transformando em Centros Federais de Educação Tecnológica. A forma porque se deu este processo é emblemática para demonstrar nossa postura de *culto ao bacharel*. Inicialmente foram sancionadas três Escolas Técnicas ao nível superior.

Tratava-se das escolas melhor estruturadas e com mais larga tradição. Mas, no governo José Sarney, este usando de sua prerrogativa de Presidente da República, alçou a Escola Técnica Federal do Maranhão a Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Essa medida foi o sinal verde às pressões políticas que desembocaram na transformação, por decreto, de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Aos poucos, o ensino médio foi secundado e foram se desenvolvendo cursos de licenciatura de nível superior, muitos deles de duvidosa qualidade, como mostram várias avaliações.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, foi dado o golpe de misericórdia ao ensino técnico de nível médio pelo Decreto 2.208/97, acima mencionado, mediante o qual se separava a educação média propedêutica do ensino técnico de nível médio. Este último poderia ser feito como pós-médio ou concomitante. Há pressão para reduzir e, paulatinamente, extinguir o ensino médio integrado.

Ainda no governo FHC, montou-se o primeiro projeto de Universidade Tecnológica do CEFET do Paraná. Em 20..., o CFET Paraná foi alçado a Universidade Tecnológica. Na mesma lógica e dentro da cultura do bacharel, começou uma pressão enorme para a criação de várias universidades tecnológicas. Por diferentes razões, dentre elas econômicas, mas não só, o governo assinalou que apenas alguns CEFETs teriam condições de efetivamente concorrer a esse pleito. O caminho da pressão política e corporativa foi de ir pelo atalho criando os IFETS, Institutos Federais de Educação Tecnológica, **equivalentes a universidades**. O grifo é para perguntar: por que já não Universidade Tecnológica simplesmente? Mais uma vez a artimanha política que tirava do governo a obrigação de dar estrutura de universidade, mas garantia ao dirigente máximo o título de **Reitor equivalente**.

Mostrei este processo para evidenciar de que o ensino médio técnico nesta rede, se e onde permanecer, será ínfimo. E depois, a burguesia brasileira reclama do *apagão* de técnicos qualificados.

Por isso, penso que, inicialmente, cabe uma pressão para que esta rede não só priorize o ensino médio técnico integrado, o amplie e se constitua em base de apoio para as redes Estaduais e Municipais de Educação. O próprio governo tem exemplos de como isto poderia mudar o perfil da formação técnica. A Escola Técnica Joaquim Venâncio, da FIOCRUZ, faz ensino médio técnico integrado de excelência e coordena e apoia nacionalmente às redes de escolas técnicas na área de saúde. Concomitantemente, sem dúvida, a disputa é para quem tem prioridade freqüentar estas escolas. Nesse particular, várias têm experiências de acesso que dão prioridade aos alunos de escolas públicas. Trata-se de assumir isso como uma política pública afirmativa e ampliá-la.

7. Em linhas gerais, como você avalia as atuais políticas públicas do Governo Federal e dos Estados para o ensino técnico no Brasil?

Nos primeiros três anos do atual governo, junto com vários colegas de Universidade, participei diretamente da discussão dos rumos do ensino médio técnico. O primeiro movimento foi de dar base para a revogação do Decreto 2.208/97 e promover uma nova medida legal para restaurar o ensino médio integrado. O leitor que queira se aprofundar no entendimento desse processo pode consultar o pequeno livro organizado por mim, Maria Ciavatta e Marise Ramos: "Ensino médio Integrado: concepção e contradições". (São Paulo, Cortez, 2005). O Decreto 2.208/97 foi revogado e em seu lugar veio o Decreto 5154/04, restaurando o ensino

médio integrado. Esta restauração, todavia, que poderia ser uma travessia para uma reformulação mais profunda da legislação educacional, pelo fato do governo não assumir o projeto longamente discutido ao longo da década de 1990 pelos educadores e suas organizações, caiu no vazio e as mudanças se tornaram pírias por um duplo movimento. Primeiramente, o governo delegou ao Conselho Federal pensar a regulamentação do Decreto 5154/04. O que ocorreu é que o legislador deste Decreto foi o mesmo do Decreto 2.208/97. Assim, permaneceu uma incógnita se se continuava como estava ou se se mudava. Como o governo nem mesmo induziu a rede federal a retomar o Integrado, o que prevaleceu foi a manutenção do *status quo*. A tendência da Rede Federal de CEFTs ou IFETS, ou Universidades Tecnológicas, é de priorizar o ensino superior e a pós-graduação.

Nos Estados, fora daqueles que já tem uma larga tradição de educação técnica profissional, apenas o Paraná assumiu, com recursos próprios, a restauração do ensino técnico profissional integrado. Uma dos campos que o atual governo esta ampliando á criação de novos Centros de Educação Tecnológica. Esse esforço é, na minha avaliação, importante. Todavia, se não se lhe der direção política de projeto filosófico e pedagógico, esse esforço será refém da esperteza política e do espírito corporativo. As últimas mudanças que têm ocorrido na Secretaria de Educação Tecnológica parecem apontar nesta direção. Lamentavelmente, a despeito de avanços que se possa perceber, o atual governo é refém da falta de um projeto societário mais claro que afirme, além das políticas distributivas e compensatórias, reformas estruturais. A política educacional é caudatária desta ausência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EJA Profissionalizante: Uma Experiência de Elevação da Escolaridade de Trabalhadores Jovens e Adultos

Maria Regina Martins Cabral¹

Maria de Fatima Felix Rosar²

O último censo (2000) aponta um percentual de apenas 13,5% de analfabetismo no Brasil, entre pessoas acima de 14 anos. Dados apresentados pelo MEC (2007) revelam uma dívida do Brasil com 10,9%, ou seja, 15 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, média superior a da AL (9,8%). No NE, essa média é de 22%. No Maranhão, existe aproximadamente 1 milhão de pessoas nessa situação.

Esses dados, apesar de ainda revelarem uma realidade bastante grave, poderiam ser considerados piores, caso se colocasse como critério para definição de uma pessoa alfabetizada conteúdos relacionados com o desenvolvimento da cidadania e com a qualificação para o trabalho, pois o avanço da tecnologia e as exigências de um trabalhador mais qualificado em outras dimensões, como a utilização de computadores, contribuem, sobretudo nestes primeiros anos do século XXI, para o aumento do analfabetismo funcional em todos os continentes.

¹ Mestrado em Educação com pesquisas na área de Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora da Ong Formação, CIP Jovem Cidadão e Incubadora de Projetos Produtivos.

² Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Foi professora da UEMA, da UFMA e da UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR e do Centro de Estudos Político-Pedagógico – CEPP. Desenvolve, atualmente, atividade de consultoria para a Ong Formação – Centro de Apoio à Educação Básica.

Organismos internacionais como a UNESCO, por exemplo, já discutem, nos debates que têm realizado, o conceito de alfabetização, considerando como alfabetizada, a pessoa que também sabe fazer uso da informática e dos recursos da internet, que, em breve, concentrarão todas as informações do que acontece no mundo e a divulgação do conhecimento ampliado em grande velocidade a cada novo ano.

Desse modo, é possível constatar que não é apenas a questão da erradicação do analfabetismo, via universalização de ensino e oferta de modalidades educativas para jovens e adultos não-escolarizados, para a qual as organizações da sociedade política e civil devem se voltar, mas também para a discussão sobre um processo educativo que garanta a qualidade de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada e ampliada.

Com essa finalidade, é importante conhecer as demandas do mercado de trabalho, mas sobretudo, também identificar as motivações e desmotivações que os jovens e adultos não-escolarizados têm para ingressarem em salas de alfabetização que poderiam vir a propiciar o enriquecimento de todos os seus alunos em termos do conteúdo e da metodologia adotada para o trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino.

Devem ser construídas diretrizes para a implementação de propostas de alfabetização que priorizem processos de formação profissional qualificada e de desenvolvimento pessoal; conteúdos que possibilitem conhecimentos úteis para o exercício da cidadania ativa, que elevem o conhecimento dos jovens e adultos, de tal modo que possam contribuir para o desenvolvimento dos locais onde vivem.

EJA Profissionalizante na Baixada Maranhense - Contexto do CIP Jovem Cidadão

A partir da construção de uma ampla rede de aliados, iniciou-se em 2003, no território da Baixada-Campos e Lagos Maranhenses, uma ação inovadora que envolveu a juventude local e muitas organizações da sociedade civil e sociedade política, como protagonistas de um processo permanente de formação e de criação de alternativas voltadas para o desenvolvimento da educação e da economia de base dos municípios dessa região, bem como para a construção de circuitos de cultura, de arte e de comunicação. Essas ações estão inseridas no Conjunto Integrado de Projetos denominado CIP Jovem Cidadão¹, sob a coordenação da Ong Formação.

Gráfico das organizações envolvidas na execução dos projetos do CIP Jovem Cidadão



1. PORTAL – articulação de nove secretários e ex-secretários de educação do território dos Campos e Lagos Maranhenses.
2. FÓRUNS – existem hoje na Baixada 11 Fóruns da Juventude que articulam mais de 100 organizações juvenis.
3. ADS – Agência de Desenvolvimento Sustentável – criada pelo CIP Jovem Cidadão para assumir a gestão dos projetos do CIP Jovem Cidadão.

Essa iniciativa tem se destacado no Maranhão como uma referência, pela forma como as organizações coordenadoras do CIP Jovem Cidadão articularam alianças e conceberam ações. Assim, na área mais pobre e desacreditada do Estado do Maranhão, conseguiu-se fertilizar o território mediante o estabelecimento de ações diversificadas, porém, realizadas de forma coordenada e simultânea, provocando movimentos que estão, de fato, modificando essa realidade.

Atualmente, o CIP Jovem Cidadão é constituído pelos seguintes projetos:

- a. Projeto Jovem Cidadão – apoiado pela Fundação Kellogg;
- b. Projeto TOP – financiado pelo Instituto Telemar/Oi Futuro
- c. Projeto “Construindo com os Jovens um novo ensino médio e educação profissional na região dos campos e lagos-baixada maranhense” – financiado pela Unesco-Criança Esperança
- d. Projeto “Saneamento e Urbanismo na região dos lagos maranhenses – consórcio entre São Bento e Palmeirândia” – apoiado pela Fundação Kellogg
- e. Projeto “Construindo com adolescentes e jovens maranhenses novas práticas políticas e culturais” – financiado pelo Unicef
- f. Projeto “Formação Profissional de Jovens de EJA – EJA Profissionalizante” – apoiado pela Fundação Kellogg
- g. Projeto “Ecomoradias” – parceria com a Caixa Econômica Federal- GIDUR-SLS-MA
- h. Fundo de Apoio às Organizações Juvenis – Fundação Kellogg/FUNDEP

- i. Projeto de Intercâmbio – Fundação Kellogg/FUNDEP
- j. Projeto de Futebol de Rua – com a FIFA e Rede Sul Americana de Futebol de Rua
- k. Projeto Melipona – com o SEBRAE
- l. Projeto Feiras do Circuito Produtivo – com Ministério de Desenvolvimento Agrário

Esses projetos geram vários outros desenvolvidos pelas organizações juvenis, através de recursos de fundos de apoio², e pelos jovens que desenvolvem idéias de projetos produtivos, que são acompanhados e subsidiados pela Incubadora de Projetos Produtivos cujos núcleos estão nos Fóruns da Juventude e na maioria dos Centros de Ensino Médio e Profissional implantados de 2004 a 2007, como política pública de educação municipal, por iniciativa das Secretarias de Educação e das Prefeituras Municipais.

O desafio de pensar uma proposta de desenvolvimento territorial para uma região com baixos indicadores sociais leva-nos a refletir sobre a necessidade de se discutir um conjunto de políticas públicas essenciais para que se alcance esse objetivo.

Na Baixada – Campos e Lagos Maranhenses, região onde é desenvolvido o Conjunto Integrado de Projetos Jovem Cidadão, sempre foi notória a ausência de políticas públicas estruturantes, tais como educação, saúde, cultura e outras. Para uma região tão antiga na História do Estado, com cidades com mais de 200 anos, que já foi considerada celeiro da capital por fornecer-lhe alimentos transportados pelos rios e pelo mar, poder-se-ia dizer que a Baixada é um território sugado e abandonado pelo Estado por muitos anos.

Com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ingressar em idade regular no ensino fundamental, a Ong Formação, em parceria com o Portal da Educação, desenvolveu, a partir de fevereiro de 2005, um Projeto de Elevação da Escolaridade de Jovens e Adultos, voltado também para a qualificação profissional, intitulado como Projeto da EJA PROFISSIONALIZANTE³.

A elaboração desse projeto partiu da necessidade de melhorar e ampliar a educação nessa modalidade de ensino, mas também da necessidade de realizar a educação voltada para o desenvolvimento das cidades. No caso dessa proposta de educação⁴, a mesma deveria estar voltada para o desenvolvimento⁵ da Baixada Maranhense, mais especificamente, dos municípios de Arari, Cajari, Penalva, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento e Palmeirândia.

O desafio de pensar uma proposta de desenvolvimento territorial para uma região com baixos indicadores sociais levou-nos a refletir sobre a necessidade de se discutir um conjunto de políticas públicas essenciais para que se alcance esse objetivo.

Na Baixada – Campos e Lagos Maranhenses, região onde é desenvolvido o Conjunto Integrado de Projetos Jovens Cidadãos, sempre foi notória a ausência de políticas públicas estruturantes, tais como educação, saúde, cultura e outras. Para uma região tão antiga na História do Estado, com cidades com mais de 200 anos que já foi considerada celeiro de café por fornecer-lhe alimentos transportados pelos rios e pelo mar, poder-se-ia dizer que a Baixada é um território subido e abandonado pelo Estado por muitos anos.

Objetivos e Resultados

Os objetivos e resultados esperados pelo projeto estão apresentados na tabela abaixo, de acordo com a proposta original.

Tabela 01 – Objetivos e resultados

Objetivos		Resultados Esperados
Objetivo Geral	Construir unidades de Produção Cultural e Econômica em nove municípios da baixada maranhense.	Construção de Coletivos de professores e alunos para criação de condições de aprendizagem e de qualificação profissional
Objetivos Específicos	Elevar o nível de escolaridade de jovens trabalhadores.	Que os jovens concluam gradativamente o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que compreende da 1ª a 8ª série, em apenas 4 anos.
	Qualificar trabalhadores jovens e adultos.	Melhorar a qualificação profissional dos jovens, a partir das atividades econômicas que já desenvolvem na área rural: pesca, apicultura, lavoura, produção artesanal, manufatura básica, comércio em feiras, culinária, etc.

Objetivos Específicos	Contribuir para a melhoria da renda familiar de jovens trabalhadores da área rural.	Que os jovens consigam melhorar a sua produção e a comercialização dos seus produtos, bem como comecem a realizar planejamento das ações e da gestão financeira.
	Estimular a organização dos jovens trabalhadores.	Que os mesmos gradativamente se organizem em Cooperativas ou em Associações.

Público do Projeto

O público definido para esse projeto foi:

- todos os jovens matriculados em salas de EJA dos municípios que constituem o Portal da Educação, que abrange a área de execução do CIP Jovem Cidadão;
- professores que estão realizando sua atividade de magistério nas salas de EJA;
- jovens matriculados no Ensino Médio, ou que estejam nas últimas séries do Ensino Fundamental (7ª e 8ª série), que serão qualificados como Agentes Educativos Comunitários;
- famílias que constituirão a experiência-piloto de funcionamento das unidades de produção cultural e econômica.

Estratégias Básicas

Foi utilizada uma estratégia básica de implantação gradativa nos municípios da região da Baixada – Campos e Lagos Maranhenses de espaços para formação profissional de jovens com baixa escolaridade em atividades e empreendimentos de agroecologia e de economia de base. Inicialmente, essa formação aconteceu nos espaços das salas de aula de EJA e nas áreas em que os jovens realizam suas atividades de trabalho. Posteriormente, a partir de 2007, as Secretarias de Educação começaram a implantar unidades de educação e trabalho para experimentos realizados em parceria com a Incubadora de Projetos Produtivos do CIP Jovem Cidadão e mapearam propriedades de agricultura familiar e dos próprios alunos para desenvolverem a parte prática do projeto, nas áreas de agroecologia e de economia de base.

Neste projeto, no período (2005-2007), a ação pedagógica foi realizada com jovens e adultos matriculados em salas de EJA e com suas famílias. A meta foi de cada município ser atendido na totalidade dos alunos inseridos nas salas de aula, entretanto, os alunos escolhiam livremente que curso profissionalizante desejavam fazer, para cursar a parte prática oferecida com a presença de profissionais especialistas das áreas de agricultura orgânica, piscicultura, apicultura, transformação básica de alimentos em agroindústrias de pequeno porte, para fabricação de compotas, doces e licores.

A concepção do projeto se fundamentou no princípio da ação cooperativa, envolvendo o Portal da Educação com as Secretarias de Educação, Secretarias de Agricultura e Ongs envolvidas no âmbito do CIP Jovem Cidadão: Formação, ASP e CEPP.

O projeto do Curso de EJA Profissionalizante previu a criação de dois núcleos de conhecimento: um básico e outro profissionalizante, cuja integração foi concebida para que fossem alcançados os objetivos de elevação da escolaridade e de qualificação profissional.

O conteúdo do Núcleo Básico abrange os referenciais nacionais para o Ensino Fundamental, na modalidade EJA, respeitando a formação dos professores e o domínio de conteúdos apropriados nos seus processos de qualificação em nível médio e superior.

O Núcleo Profissionalizante foi constituído a partir de conteúdos necessários para melhor qualificar os trabalhadores em cursos profissionalizantes de nível básico, relacionados às atividades que já desenvolvem nas suas comunidades, com carga horária de 160 horas, sendo 80 horas presenciais e 80 horas de atividades práticas. Este núcleo foi oferecido para os alunos, entretanto, apenas os que desejaram colocar em prática o aprendizado foram acompanhados.

Para trabalhar com esses jovens nas experiências concretas que desenvolvem em suas residências ou espaços de trabalho (casas, sítios, quintais) foram convocados jovens de Ensino Médio Profissionalizante (que cursam Agroecologia nos CEMPs⁶), envolvidos no CIP Jovem Cidadão, preferencialmente filhos/irmãos dos alunos de EJA, que são qualificados para atuarem como Agentes Educativos da Comunidade.

Foram constituídos grupos com atividades similares, de modo que se constituíssem os grupos das unidades de produção cultural e econômica. Em cada grupo, de 15 a 35 educandos (com atividades similares), atuou 1 Agente Educativo Comunitário.

Os Agentes Educativos foram qualificados através de cursos no início da realização do Projeto e através de acompanhamento das aulas e de sessões de estudo e de planejamento.

Para favorecer e motivar o trabalho dos Agentes Educativos, eles receberam um kit constituído de material didático básico. Ao longo do processo, foram disponibilizados outros materiais, a partir do desenvolvimento da atividade da unidade de produção cultural.

Para acompanhar essas atividades, foram contratados Educadores, um para cada grupo de 60 famílias. O Educador foi o responsável pela garantia da qualidade do processo de formação dos agentes e dos jovens e adultos trabalhadores, matriculados nas salas de EJA. Em cada município, existe também um coordenador da ação educativa, indicado e pago pela Secretaria de Educação, responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do núcleo geral e, também, do núcleo profissionalizante, juntamente com o educador do projeto, com o qual formava uma dupla de especialistas, para atuar de forma conjugada, de modo a garantir a articulação entre os dois núcleos. Os educadores recebem um salário do projeto, para uma jornada de 4 horas diárias. Os coordenadores, que já atuavam na EJA do município, têm jornada de 8 horas diárias.

Os professores do núcleo básico foram os mesmos já contratados pelas Secretarias de Educação. No núcleo específico, profissionalizante, as disciplinas foram ministradas pelos professores, mas também por especialistas e agentes educativos comunitários do CIP Jovem Cidadão. Cada Agente Educativo Comunitário recebeu uma bolsa de $\frac{1}{2}$ salário mínimo para 8 horas de trabalho semanal, para o acompanhamento ao trabalho prático dos jovens e de suas

famílias. O planejamento de sua ação foi de responsabilidade dos especialistas e dos educadores.

Para o trabalho de qualificação profissional dos professores, foram contratados (serviços eventuais) especialistas nos conteúdos do núcleo básico e do núcleo profissionalizante. Estes foram pagos por hora/aula.

Cada curso do núcleo específico de educação profissional durou em média 10 sessões presenciais de 8 horas ou 20 sessões de 4 horas. A atividade de acompanhamento totalizou em média 80 horas, num total de 8 meses, a cada ano. As aulas e acompanhamento no espaço em que os jovens realizam suas atividades produtivas aconteceram, em geral, dias de sexta ou sábado, a cada quinze dias.

Foram elaborados pelo Formação em parceria com a Editora Central dos Livros, dois livros de EJA Profissionalizante (4A e 4B) com conteúdo e atividades de matemática, língua portuguesa e conhecimentos específicos para a formação profissional. Também foram elaboradas apostilas diversas e também adquiridas fitas didáticas sobre olericultura, horticultura, fruticultura, avicultura, suinocultura e processamento de alimentos.

Metodologia adotada

Adotou-se como ponto de partida para o planejamento didático um levantamento das condições de realização da atividade básica de produção familiar dos jovens e adultos com baixa escolaridade nas seguintes atividades: pesca, agricultura, produção de hortaliças, avicultura, atividades de manufatura básica, a fim de:

- incrementar essa produção e instalar um processo inicial de atividade de ensino através do trabalho pedagógico de coletivos (professores de alunos) sobre conteúdos importantes para o desenvolvimento pessoal e familiar, bem como os conteúdos usados na atividade econômica familiar;
- qualificar agentes educativos endógenos (filhos dos agricultores matriculados em salas de aula do sistema regular de ensino);
- implantar as unidades de produção cultural e econômica a partir do núcleo familiar;
- qualificar jovens agentes educativos (alunos de ensino médio) /alfabetizadores comunitários. Essa atividade ficou sob a responsabilidade das organizações CEPP, FORMAÇÃO e ASP, que coordenaram as práticas dos agentes educativos comunitários, realizando o processo de acompanhamento das atividades planejadas para o funcionamento das unidades de produção cultural e econômica, a partir da realidade das famílias dessas cidades que constituem as unidades locais de desenvolvimento da atividade produtiva e educativa.

Pretendeu-se com o projeto:

- estabelecer nexos de produção entre as unidades de produção cultural, constituindo cadeias produtivas para potencializar uma atividade econômica, criando bases futuras para a criação e funcionamento de cooperativas;
- produção cultural ampliada pelos processos de leitura, que se evidenciam necessários a partir da constituição de cadeias produtivas, como por exemplo:

- a) plantio de caju, colheita do caju, fabricação do doce, fabricação da cajuina, fabricação do vinho do caju, industrialização da castanha, comercialização dos produtos, organização do orçamento familiar;
- b) construção artesanal dos instrumentos utilizados na pesca, a pesca, o tratamento do peixe (fresco, congelado, salgado, e em conservas), a comercialização do peixe, a organização do orçamento familiar.
- c) cultivo de hortaliças para abastecimento das escolas das comunidades, para enriquecer o cardápio da merenda escolar;
- d) criação de abelhas e construção de colméias para a produção de mel para consumo na família e nas escolas;
- e) oficinas para atividades de manufatura básica (marceneiro, sapateiro, alfaiate e costureira);

- conclusão de ciclo de estudos (Supletivo), de acordo com ponto de partida e de chegada de cada trabalhador/educando.

O conceito de produção cultural compreende, desse modo, a transformação de dimensões materiais e intelectuais do núcleo familiar e de sua prática de sobrevivência cotidiana.

São considerados como desencadeadores do processo de constituição das unidades de produção cultural e econômica os trabalhadores, suas famílias, filhos-agentes educativos comunitários e os educadores/alfabetizadores – técnicos qualificados pelo FORMAÇÃO/CEPP e ASP para a realização do projeto.

Organização dos conteúdos

A organização dos conteúdos do currículo do curso foi feito em dois núcleos:

1 - Núcleo Básico

O núcleo Básico constituiu-se de conteúdos de matemática, língua portuguesa e estrangeira, arte, ciências naturais e ciências sociais – adequados para 1^a a 8^a série, de acordo com o que já vem sendo desenvolvido pelas secretarias de educação, orientadas por referenciais do Ministério da Educação – MEC-BR.

2 - Núcleo Específico – Profissionalizante em nível básico

O Núcleo Profissionalizante tem uma carga horária, por curso, de 160 horas-ano, trabalhadas ao longo de 8 meses, sendo 80 horas presenciais e 80 horas de trabalho prático.

O conteúdo do núcleo profissionalizante compreende uma parte geral e uma parte específica. A parte geral, comum a todos os cursos, contém os seguintes conteúdos:

DISCIPLINAS	C. H
Cooperativismo e associativismo	9
Ética e legislação trabalhista	9
Educação ambiental	9
Administração de projetos e comercialização de produtos	9
Total	36

Observação: Neste momento ocorre apenas uma abordagem de introdução do conteúdo que será retomado na orientação prática.

Os cursos sugeridos na proposta foram os seguintes:

ANO	CURSO	C. H
I	Apicultura na baixada	124
	Técnicas de montagem e de construção de colméias	124
	Introdução à lavoura artesanal e mecanizada	124
	Piscicultura em campos e açude	124
	Beneficiamento e processamento de frutas	124
	Confecção de redes e outros artefatos em teares	124
	Técnicas de conservação dos pescados	124
	Produção e comercialização de hortaliças	124
	Produção e comercialização de ervas medicinais e para a culinária	124
	Produção de doces, compotas e salgados	124
II	Processo de conservação de pescados	124
	Prática de produção dos produtos da abelha	124
	Artesanato em palha	124
	Beneficiamento dos produtos dos babaçuais	124
	Produção de doces e compotas	124
	Produção e comercialização de hortaliças	124
	Produção e comercialização de ervas medicinais e para a culinária	124

Resultados alcançados no período de 2005-2007

Dada a possibilidade criada de implementar-se um Projeto de Elevação da Escolaridade dos Jovens matriculados nas salas de EJA do Ensino Fundamental, agregando à educação geral a educação profissional, a EJA ganhou credibilidade e contribuiu, juntamente com os CEMP's e a Incubadora (ambos programas e políticas do CIP Jovem Cidadão), para o fomento ao circuito produtivo da região.

As ações que contribuíram para esse avanço foram:

1. cursos de formação de professores em EJA PROFISSIONALIZANTE;
2. produção de dois livros de EJA PROFISSIONALIZANTE, específicos para o projeto. Foram produzidos, impressos e distribuídos 3.200 livros 4A e 3.000 livros 4B; os conteúdos contidos nesses livros abrangem: agricultura orgânica, avicultura, piscicultura, apicultura, suinocultura, tecnologia de alimentos, caprinocultura e outros conteúdos prpofissionalizantes;
3. em todos os municípios aconteceram palestras para os alunos sobre agricultura orgânica, proferidas por Engenheiro Agrônomo da AGRECO-SC;
4. em todos os municípios foram realizados com os alunos, em salas de aula, seminários sobre associativismo e cooperativismo e meio ambiente;
5. em todos os municípios foram realizados seminários de idéias para estímulo ao empreendimento da área da produção primária.

Foram alcançados, os seguintes resultados:

- redução do índice de evasão escolar, nas salas de EJA;
- fortalecimento das equipes técnicas locais (45 profissionais em todos os municípios), proporcionado a partir da realização de encontros de formação com a Coordenação Geral do Projeto;
- enriquecimento e aprofundamento de conteúdos de interesse dos alunos propiciado, de forma relevante, pelo livro produzido para os alunos do Projeto;
- realização dos seminários de aprofundamento para os professores de EJA e Seminários de Idéias com a participação dos professores e alunos, durante os quais foi realizado mapeamento dos projetos já iniciados e/ou propostos pelos alunos;
- maior interesse e valorização das atividades de produção agrícola na região;
- início da produção de doce, criação de aves e produção de hortaliças pelos alunos;
- aumento do número de produtores de hortaliças;
- ampliação do conhecimento de novas técnicas de plantação e de produção orgânica;
- diminuição de queimadas para realização de roças;
- ampliação do conhecimento na área de tecnologia de alimentos.

Constata-se que há escassez de recursos para a implantação das unidades demonstrativas dos cursos, bem como há falta de recursos humanos para ministrar todos os cursos das áreas

específicas. Entretanto, houve avanços muito significativos em termos de mudanças de mentalidade dos jovens em relação à agricultura familiar, como meio de produção para sobrevivência, de forma digna e integrada ao processo de preservação ambiental.

Apesar de todos os alunos matriculados nas salas de EJA terem optado pela EJA Profissionalizante, dada a falta de profissionais especializados e a necessidade de períodos mais longos para que as equipes dos municípios assimilassem a nova proposta, apenas uma parte desses alunos conseguiu participar das aulas práticas. Abaixo, segue uma tabela com o número de alunos que participaram do núcleo profissionalizante.

Tabela 02 - Número de alunos matriculados na EJA por município em 2006

Município	Matrícula geral	Matrícula profissionalizante
Arari	1.221 alunos	80 alunos
Cajari	480 alunos	265 alunos
Penalva	1.719 alunos	529 alunos
Matinha	1.429 alunos	620 alunos
Olinda Nova	449 alunos	185 alunos
São João Batista	1.403 alunos	573 alunos
São Vicente Férrer	614 alunos	249 alunos
São Bento	1.703 alunos	488 alunos
Palmeirândia	615 alunos	106 alunos
Total	9.633 alunos	3.095 alunos

Fonte: equipes profissionalizante dos municípios

Sobre o planejamento das ações desenvolvidas em EJA Profissionalizante⁷

Para orientar o planejamento, procurou-se trabalhar uma pauta comum para todos os municípios, levando em consideração as dificuldades e os avanços de cada um e procurando planejar ações para serem executadas em períodos mais prolongados. Foram priorizadas as seguintes ações:

- o cadastro das famílias;
- as unidades demonstrativas de produção e unidades produtivas nos cursos de horticultura;
- a realização de oficinas nos cursos de avicultura, piscicultura, doces compotas e salgados;
- os seminários de aprofundamento;
- a formação da equipe com estudos semanais;
- o acompanhamento do livro didático através da participação das equipes nas reuniões de planejamento e diálogo permanente com os professores;
- a relação das atividades práticas com o conhecimento teórico no trabalho das unidades demonstrativas e no acompanhamento das famílias;
- a busca de parcerias com outras Secretarias (Agricultura, Ação Social, Administração).

Todos os municípios fizeram seus planejamentos de acordo com suas demandas. Contudo, nem todas as ações foram executadas até o final de 2007.

Em reunião do Portal da Educação realizada no mês de Janeiro de 2008 na cidade de Arari, foi definido que a EJA Profissionalizante continuaria como uma política pública dos municípios.

Em 2007, todas as Secretarias de Educação abrangidas, através de duas equipes de EJA, com o apoio e orientação da coordenação da EJA, sob a responsabilidade do Prof. Raimundo Nonato Costa, fizeram um resgate das ações realizadas até 2007 e a realizar a partir de 2008. A relação das ações identificadas indica o seguinte quadro:

Arari

- A atualização do cadastro das famílias.
- Iniciou a unidade de produção com alunos do povoado de Cajazinho.
- Realizou estudos semanais dos livros.
- A equipe realizou levantamento e informou todas as demandas para as oficinas e unidades de produção, com número de alunos interessados.
- Curso de criação de aves com alunos dos povoados de Passa Bem, Baixo Fundo, Barbado, Anajá (a realizar).
- Curso de piscicultura com alunos do povoado de Jaboti, Bubasa, Marajá, Bom Fim (a realizar).
- Curso de Doces e Compotas no povoado de Moitas, com alunos do povoado e dos povoados de Bubasa e Barreiros (a realizar).

Cajari

- Atualizou o cadastro das famílias.
- A equipe definiu com a Secretaria de Educação em que escola será construída a 1ª unidade demonstrativa de produção.
- A equipe realizou estudos semanais dos livros 4A e 4B.
- Definiu uma unidade demonstrativa de produção e comercialização de hortaliças no povoado de Cavaleiros, próximo da sede do município.
- Curso de avicultura com alunos do povoado de Retiro (a realizar).
- Seminário de Administração de Projetos e Comercialização de produtos com a orientação do técnico (a realizar).

Penalva

- Unidade produtiva na Escola Calda Marques; reunir com o Secretário de Agricultura para integração com as ações na área da agricultura.
- Unidades demonstrativas de produção nos povoados de São Bráz, Ponta Grossa, Caminho Novo, São Joaquim, Santa Rita, Oriente, Santo Antonio, Capivarí, Boa Vontade (a realizar).
- Curso de doces e compotas.
- Reuniões semanais de estudo e planejamento com educador.
- Atualização dos cadastros com as famílias.

Matinha

- Atualização do cadastro das famílias.
- Realização de estudos semanais dos livros 4A e 4B.
- Levantamento das demandas dos cursos e oficinas.
- Curso de piscicultura com alunos dos povoados de: Nova Roma, Meia Légua Nova, São Francisco (a definir).
- Unidades de produção de hortaliças com alunos dos povoados de: Meia Légua, São Francisco, Reforma e Sede.
- Curso de avicultura com alunos dos povoados de: Meia Légua Nova, São Rufo, Reforma, João Luis, Santa Maria, Nova Roma (a realizar).
- Oficina de Doces e Compotas com alunos da Sede, Meia Legua Nova, e São Francisco, na Sede do Município.
- Seminário de Administração de Projetos e Comercialização de produtos com a orientação do técnico.
- Seminário de Ética e Legislação Trabalhista.

Olinda Nova do Maranhão

- Cadastro das famílias.
- Reunião da equipe para estudos às segundas e sextas.
- Unidade de produção de criação de codorna (a planejar).
- Curso de piscicultura com alunos (a planejar).
- Oficina de doce e compotas.
- Orientação para os professores do uso do livro 4B.

São João Batista

- Atualização dos cadastros das famílias.
- Oficina de doces e compotas.
- Curso de criação de aves Realizar os seminário de Administração de Projetos e Comercialização de produtos, e Ética e Legislação Trabalhista.
- Ampliar de sete para doze as unidades de produção de alunos.

São Vicente Férrer

- Estudos semanais da equipe.
- Apresentação do projeto para os novos professores contratados.
- A equipe local levantou a demanda para iniciar as unidades produtivas.
- Reiniciar unidades demonstrativas de produção de hortaliças nos povoados de Casa Grande, Outeiro, Juçaral, São Joaquim e Poleiro .
- Atualização do cadastro das famílias.

São Bento

- A equipe realiza estudos semanais.
- Atualização do cadastro das famílias.
- Levantamento das escolas com estrutura para a implantação de unidades demonstrativas de produção.
- Implantação de unidades demonstrativas de produção de hortaliças no povoado de Iguarapiranga, para alunos de três escolas proximas, até o final de setembro.

- Oficina de doces compotas e salgados com 15 alunos.
- Oficina de criação de aves com alunos da EJA e alunos do CEMP, no povoado de Grajaú.
- Seminário de Administração de Projetos e Comercialização de Produtos.

Palmeirândia

- Cadastro de 60 famílias dos povoados de Agrovila, Cruzeiro, Ilha Terceira, Brido, Sede.
- Mobilização dos professores para apoiar na mobilização dos alunos para o trabalho prático nas unidades produtivas.
- A equipe realiza estudos semanais às terças a tarde e aos domingos.
- Implantação das unidades produtivas nos povoados de Agrovila, Cruzeiro, Ilha Terceira, Sede, Brido (mobilização dos professores).
- Oficina de criação de aves.
- Segunda oficina de doces e compotas.

Os Seminários de aprofundamento e cursos realizados

Todos os municípios realizaram os seminários de Cooperativismo e Associativismo e Educação Ambiental. A maior dificuldade se deu na realização dos seminários de Ética e Legislação Trabalhista, Administração de Projetos e Comercialização de Produtos. Os municípios que conseguiram realizar os seminários de Ética e Legislação Trabalhista (São Bento e Palmeirândia), fizeram-no com o apoio do setor jurídico do próprio município.

Para todos os municípios foi fornecido o material para os seminários de Administração de Projetos e Comercialização de Produtos (o mesmo utilizado na oficina do I Encontro de Incubadora), o qual foi discutido com as equipes municipais e planejado para ser apresentado pelos Educadores, por se tratar de material de fácil entendimento.

Tabela 3 - Agenda dos Seminários de aprofundamento que foram realizados nos municípios

Cooperativismo e Associativismo	Ética e Legislação Trabalhista	Educação Ambiental	Administração de Projetos e Comercialização de Produtos
Arari, Cajari, Penalva, Matinha, Olinda Nova, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento, Palmeirândia.	São Bento, Palmeirândia.	Arari, Cajari, Penalva; Matinha, Olinda Nova, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento, Palmeirândia.	São Bento, Matinha, Palmeirândia.

De todos os cursos selecionados, foram trabalhados os cursos de **produção e comercialização de hortaliças, piscicultura em campos e açudes, criação de aves, produção de doces e compotas**. Houve desistência dos cursos de apicultura e de introdução à lavoura artesanal mecanizada, porque a ênfase foi dada à meliponicultura e à agricultura orgânica.

Famílias cadastradas

Para o trabalho prático foram cadastradas famílias que mostraram-se interessadas em desenvolver as atividades em suas propriedades. Essas famílias participaram do trabalho nas unidades demonstrativas de produção e nas oficinas oferecidas. Ao todo, foram 527 famílias cadastradas, distribuídas nos nove municípios:

Tabela 4 - Distribuição das famílias cadastradas por município

Município	Nº de famílias cadastradas
Arari	60
Cajari	47
Penalva	60
Matinha	60
Olinda Nova	60
São João Batista	60
São Vicente Férrer	60
São Bento	60
Palmeirândia	60

Necessidades e Perspectivas da EJA Profissionalizante

A experiência desenvolvida no território dos Campos e Lagos Maranhenses é um sinalizador da importância de se agregar, à educação de jovens e adultos, conteúdos que possam ampliar os seus conhecimentos profissionais, a fim de acrescentar novos conteúdos e também aprimorar as técnicas que já são do seu domínio.

Entretanto, há que se avançar na oferta dessa modalidade de ensino (Educação de Jovens e Adultos), para que se garanta não apenas a elevação da escolaridade de jovens e adultos, mas também se alcance os milhares de brasileiros, e de modo particular de maranhenses, que nunca ingressaram numa sala de aula, e que estão espalhados, principalmente, pela zona rural do estado. Esse alcance contribuirá, significativamente, para a eliminação do analfabetismo no Brasil.

No dia 24 de abril de 2007, o Presidente da República assinou o decreto Nº. 6093, que dispõe *sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos*. Esse decreto foi baseado no art. 84, inciso IV, da Constituição, no artigo 208, inciso I, da Constituição Federal, e nos artigos 37 e 38 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 7º a 11 da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.

O Art. 1º desse decreto diz que o Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais. Nos artigos 2º e 3º, são apresentadas formas de apoio do MEC e critérios para a materialização desse apoio. No art. 4º, está dito que é requisito, para o recebimento de assistência técnica e financeira pelo Estado, Distrito Federal ou Município, no âmbito do Programa, a elaboração de um Plano Plurianual de Alfabetização, contendo, no mínimo, o seguinte:

I - metas de alfabetização de jovens e adultos, relacionadas:

- a) à demanda;
- b) à taxa de analfabetismo; e
- c) aos indicadores educacionais específicos.

II - metodologia de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas;

III – diretrizes pedagógicas de alfabetização;

IV - sistema de acompanhamento e gestão do Programa;

V - sistema de avaliação dos resultados do Programa.

§1º Adicionalmente, o Plano Plurianual de Alfabetização deverá estabelecer estratégias de mobilização para alfabetização, podendo utilizar:

a) os dados do Cadastro Único de Programas Sociais;

b) os dados do Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB);

c) os agentes comunitários de saúde.

§2º O Plano Plurianual de Alfabetização deverá tratar das condições para a realização de exames oftalmológicos e distribuição de óculos e recursos óticos especiais, se necessário, aos alfabetizando que apresentem problemas visuais.

Em relação aos alfabetizadores, está previsto, no artigo 5º, que as atividades de alfabetização de turmas apoiadas pela União serão realizadas, preferencialmente, por professores das redes públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Explica ainda o que se entende por alfabetizadores, para os fins do Decreto, deixando explícito que são considerados professores aqueles que realizam as tarefas de alfabetização, mantendo contato direto com os alunos, e são considerados coordenadores de turmas de alfabetização os agentes que supervisionam o andamento do processo de aprendizagem; submetem-se ao mesmo regime aplicável aos alfabetizadores os tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que atuem em salas com alunos surdos; a

atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário e será regida pelo art. 11 da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, mediante a celebração de termo de compromisso; as atividades voluntárias de alfabetização deverão ser exercidas sem prejuízo das atribuições do cargo ou função, observada a compatibilidade de horário; o alfabetizador poderá receber bolsa, para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, mediante pagamento direto; a concessão de bolsas aos professores da rede pública ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados ao Programa, nos termos deste Decreto.

O artigo 6º explica que a formação dos alfabetizadores poderá ser realizada diretamente pelas redes de ensino ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior, sendo esclarecido que a atividade de formação dos alfabetizadores, quando voluntária, rege-se pelo disposto no art. 1º, parágrafo único, da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Um item interessante desse decreto é o que se refere aos selos de certificação da alfabetização. No art. 11, fica instituído o Selo de Município Livre do Analfabetismo, que será conferido pelo Ministério da Educação aos Municípios que atingirem mais de noventa e seis por cento de alfabetização, com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE. Pelo artigo 12, fica instituído o Selo de Município Alfabetizador, que será conferido pelo Ministério da Educação ao Município que reduzir a taxa de analfabetismo observada no Censo Demográfico 2000, do IBGE, em, no mínimo, cinquenta por cento até 2010.

É lembrada, ainda, no artigo 13, a concessão da Medalha Paulo Freire, instituída pelo art. 4º do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, que será conferida pela CNAEJA a

personalidades e instituições que se destacarem nos esforços de universalização da alfabetização no Brasil.

O Decreto trata ainda da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), instituída pelo Decreto 4.834, de 2003, que tem caráter consultivo, de forma a assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Retoma-se esse decreto para que a atividade de EJA Profissionalizante realizada na região da Baixada Maranhense, por iniciativa do Formação - Centro de Apoio à Educação Básica e do Portal da Educação, alcance os jovens e adultos não-alfabetizados e se busque na legislação brasileira as formas de parceria entre poder público municipal e federal, de forma contínua e responsável, até o momento em que essa oferta torne-se desnecessária, quando se constatar que todos os jovens e adultos ingressaram, em idade regular, no ensino fundamental, médio e superior, conforme as demandas, desejos e necessidades de cada um dos trabalhadores brasileiros.

A realização do Projeto de EJA profissionalizante tem tido um impacto, particularmente significativo, que não pode se medir, mas que se observa nas práticas dos jovens envolvidos com o projeto, quer sejam os Educadores, os Jovens Agentes Educativos, quer sejam os alunos, jovens e adultos trabalhadores. Esse resultado extremamente positivo está relacionado ao processo de redescoberta da importância estratégica da atividade agrícola e da agricultura familiar, num contexto em que o agronegócio ameaça expandir-se em todas as regiões do Estado do Maranhão, transformando áreas tradicionais de cultivo de subsistência em grandes campos de plantio de soja e de cana-de-açúcar, o que pode significar, a

médio e longo prazo, a produção de um quadro de degradação ambiental e de transformação da população maranhense, trabalhadora do campo, em contingente de pessoas miseráveis, obrigadas a viverem nas periferias das cidades, sendo presas mais fáceis dos processos de marginalização dos indivíduos na sociedade capitalista.

Notas:

¹ O CIP (Conjunto Integrado de Projetos) Jovem Cidadão constituiu-se, a partir de 2003, com dois projetos: o Projeto Jovem Cidadão, apoiado pela Fundação Kellogg e o Projeto Construindo com Adolescentes e Jovens um Novo Ensino Médio e Profissionalizante, com o apoio do Unicef. As ações desses dois projetos foram, inicialmente, desenvolvidas por iniciativa do Formação e logo se expandiram e envolveram diversos parceiros na Baixada. Atualmente, além do apoio do Unicef e Fundação Kellogg, também o CIP Jovem Cidadão conta com o apoio da Unesco, da Caixa, da Fifa, do Instituto Oi Futuro e do MDA. A idéia dos CIPs foi desenvolvida no contexto de desenvolvimento dos projetos apoiados pela Kellogg. O Projeto de Elevação da Escolaridade de Jovens e Adultos também faz integra o CIP Jovem Cidadão.

² O CIP Jovem Cidadão dispõe de um Fundo de Apoio a Organizações Juvenis apoiado pela Fundação Kellogg.

³ **Instituições proponentes:** FORMAÇÃO – Centro de Apoio à Educação Básica, PORTAL – Portal da Educação da Baixada Maranhense. **Apoio na discussão:** ASP – Associação de Saúde da Periferia do Maranhão; CEPP – Centro de Estudos Político-Pedagógicos. **Gestão Geral:** Fórum Gestor do CIP Jovem Cidadão. **Comitê executivo:** Formação, Portal, Secretarias de Educação.

⁴ Educação compreendida como ação educativa transformadora indispensável para que ocorra um processo de desenvolvimento humano contínuo e integral, que se articula com o desenvolvimento social e econômico, na perspectiva de construção de outra sociedade.

⁵ Não se compreende esse desenvolvimento como mera reprodução, numa escala menor, do projeto mais amplo de desenvolvimento, mas a efetiva possibilidade de produção e de distribuição de renda, adotando-se metodologias alternativas de diagnóstico, análise e de ação programática

com o sentido de transformação. Compreende-se que o contexto em que se busca construir perspectivas de desenvolvimento local é um contexto em que predominam condições de subdesenvolvimento, no qual se desdobram os efeitos de uma macroeconomia adversa, em que se estabelece uma interdependência entre os entes da federação, nem sempre da forma mais adequada, e entre sistemas de produção de diferentes países, ampliando, em grande medida, a situação de desigualdade entre as regiões do Brasil. Ainda assim, como persistem nesse contexto relações e interesses contraditórios, há espaços que podem ser alargados pela construção de novas experiências de organização social, de ações complementares entre os setores públicos e privados, produzindo-se alternativas de produção, distribuição de renda e democratização de políticas públicas.

⁶ O Formação – Centro de Apoio à Educação Básica, apoiou o Portal da Educação e orientou o processo de criação de 7 CEMPs – Centros de Ensino Médio e Profissionalizante, no território dos Campos e Lagos Maranhenses, inclusive com a oferta do Curso Técnico de Agroecologia.

⁷ Retirado do relatório final elaborado por Regina Cabral (Coordenadora Geral do Projeto Jovem Cidadão), Raimundo Nonato Costa (Coordenador do Projeto EJA) e Bianka Pereira Pinheiro.

Referências

CABRAL, Maria Regina Martins. Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos do Itaqui Bacanga – Formando sujeitos. **Caderno Educação e Sociedade**, UNIJUI – IJUI, 1995.

_____. **Educação de Jovens e Adultos (4B)** – Livro 4B. São Luís: Central dos Livros, 2004.

_____. **Educação de Jovens e Adultos (Profissionalizante)** – Livro 4A. São Luís: Central dos Livros, 2004.

_____; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**. São Luís: Central dos Livros, 2004.

_____. **Projeto Jovem Cidadão**. São Luís: Central dos Livros, 2005.

_____. A educação de jovens e adultos nos primeiros anos do século XXI. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, São Luís, v.1, n. 1, 2005.

_____. Construindo com os jovens um novo ensino médio e educação profissional na região dos lagos – baixada maranhense. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, São Luís, v.1, n. 1, 2005.

CABRAL, Maria Regina Martins. A experiência de alfabetização de jovens e adultos no Itaqui Bacanga. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, São Luís, v.1, n. 2, 2007.

_____. **Educação Popular de Trabalhadores Jovens e Adultos: processos de alfabetização**. São Luís: UFMA/Central dos Livros, 2008 (texto sendo diagramado).

COSTA, Raimundo Nonato. **Relatório do Projeto Elevação de escolaridade e qualificação profissional de jovens e adultos da região dos campos e lagos maranhenses**. 2007.

ONG FORMAÇÃO & PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Projeto Elevação de escolaridade e qualificação profissional de jovens e adultos da região dos campos e lagos maranhenses**. 2005.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6093**, 24 de abril de 2007.

MEMÓRIAS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004.

Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º - A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º - Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º - A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no §2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§2º Na hipótese prevista no inciso I do §1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga

horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º - Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º - Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º - Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único - Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º - Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e
116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004

RESENHAS

CABRAL, M^a. Regina M. e ROSAR, M^a. de Fátima F (Org.).
Ensino médio e educação profissional: Delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luis: Central dos Livros, 2004.

Leonardo José Pinho Coimbra¹

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Estado do Maranhão no ano de 2003, encomendada à ONG Formação pelo escritório regional do Unicef, com o objetivo de compor um quadro sobre as condições de oferta do ensino médio e educação profissional no Estado e ouvir os jovens acerca de seus anseios e perspectivas quanto a essa etapa de escolarização.

Nesta resenha apresentaremos, de forma sucinta, os resultados da pesquisa sobre o Ensino Médio no estado do Maranhão, realizada pelo FORMAÇÃO/UNICEF e que foi publicada em forma de livro, no ano de 2004, pela editora Central dos Livros, intitulado: “Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens”, organizado pelas professoras Maria de Fátima Félix Rosar e Maria Regina Martins Cabral.

A pesquisa trata da desvinculação entre ensino médio e técnico, regulamentada pelo decreto 2.208, e suas nefastas conseqüências para a educação dos jovens na atualidade. Analisa também a inexistência de uma política educacional do estado voltada, especificamente, para o ensino médio, fruto do descaso do próprio governo federal, cujas políticas de incentivo

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR- GT MA II.

se destinam, prioritariamente, ao ensino fundamental e da precariedade das condições de oferta desse nível de ensino, observados pelas péssimas instalações físicas das escolas e pela ausência de espaços suficientes para a sua oferta.

Os 217 municípios foram vislumbrados em recorte abrangendo 22 municípios, pertencentes às diversas regiões do estado¹. Vários instrumentos foram utilizados para análise da realidade da educação maranhense, dentre os quais: questionários, ficha cadastral dos alunos, seminários, análise de documentos e bibliografia específica.

Após apresentação do objeto de pesquisa e da metodologia utilizada, as autoras enfatizam a grande contradição existente no Maranhão, vislumbrando o grande potencial econômico e turístico do estado e a degradante situação de miséria do seu povo, conseqüência da falta de políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento dos municípios que compõe o Estado, impossibilitando a criação das condições para que sua população consiga ter acesso aos direitos indispensáveis à cidadania. A análise econômica mostra que, no Maranhão, predominam os micros, pequenos e médios produtores e que essa produção se caracteriza, predominantemente, por ser destinada à subsistência. O setor de serviços se destaca frente o setor industrial e primário com, respectivamente, 65% do PIB, contra 23,1% e 11,7%.

A pesquisa ainda faz uma breve caracterização dos municípios maranhenses, analisando seu potencial produtivo e sua realidade sócio-econômica. Essa análise abrange os 10 municípios em que o Projeto Jovem Cidadão² atua e que estão vinculados ao Portal da Educação e contou com a investigação de várias fontes e informações coletadas em sítios de pesquisa e em instituições, dentre elas: universidades, bancos, ong's, organizações multilaterais (Unicef, BM, etc.),

secretarias municipais, gerências estaduais, etc. Os municípios vislumbrados foram: Palmeirândia, São Vicente Férrer, Penalva, Cajari, São Bento, São João Batista, Olinda Nova, Arari, Matinha e Santa Inês.

Os municípios foram analisados através dos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (IBGE) e da Agenda 21 (BNB) nos seguintes aspectos: caracterização do território, demografia, educação, renda, habitação, vulnerabilidade, desenvolvimento humano, infra-estrutura, saúde, recursos e potencialidades. Do estudo dos dados é possível verificar uma grande semelhança na realidade desses municípios no que tange alguns aspectos.

Com relação aos aspectos demográficos, a maioria dos municípios concentra a maior parte da população na zona rural, com exceção dos municípios de Arari e Santa Inês, cuja população urbana é maior que a rural. Ainda com relação a este aspecto, todos os municípios contemplados na análise apresentaram um crescimento tanto da população quanto da taxa de urbanização. A população desses municípios se concentra na faixa etária que vai dos 15 aos 64 anos, sendo que todos eles apresentaram uma diminuição da taxa de mortalidade infantil e um aumento da expectativa de vida de 1991 para 2000.

Referente aos aspectos educacionais, apesar de todos os municípios terem reduzido os índices de analfabetismo, estes ainda continuam altos (média de 35,5 em 2000). A média de anos de estudo da população ainda é baixíssimo, apesar de ter sofrido um aumento na quantidade de anos de estudo, alcançando uma média 3,23 anos em 2000.

A renda, outro aspecto referendado no estudo, cresceu em todos os municípios e a pobreza diminuiu, mas a desigualdade ainda continua crescendo, com exceção de Matinha, em que a

desigualdade se manteve estável, sendo que o índice Gini de 1991 e 2000 foi de 0,53. Em média, a diferença da renda dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres é de 57,92, sendo que São João Batista apresenta a maior taxa de desigualdade com 79,5.

O acesso a serviços básicos tem crescido de 1991 a 2000, mas um grande número de famílias ainda não dispõe de água encanada, energia elétrica e coleta regular de lixo. A energia elétrica é o serviço que mais se democratizou, seguido pelo fornecimento de água encanada. A coleta de lixo ainda é um serviço pouco disponibilizado a esses municípios, pois, em média, apenas 13,95% das casas possuem coleta regular, sendo que a situação mais favorável é a de Santa Inês, com coleta regular em 81,5% das residências, e no pólo contrário, São João Batista, com apenas 0,5% das residências com coleta regular. O destino dado ao lixo nos municípios que não possuem coleta regular, na sua grande maioria, é a incineração ou o simples lançamento em terrenos baldios e rios. O acesso aos bens de consumo tem crescido, mas a quantidade de pessoas que possuem computador, por exemplo, é mínima, não chegando, sequer, a 1% das famílias (média de 0,6%).

No aspecto vulnerabilidade, os indicadores de vulnerabilidade familiar apontam para uma diminuição, em todos os municípios, da porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos com filhos, como também diminuiu, na totalidade dos municípios, a quantidade de mães chefes de família, sem cônjuge, com filhos menores. Já no tocante a porcentagem de crianças em famílias com renda inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, dois municípios apresentam um aumento nesse indicador: São João Batista (ano de 1991 – 93% e ano de 2000 – 94,2%) e Arari, que apresentou considerável aumento, passando de 49,6% em 1991 para 75,3% em 2000.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de todos os municípios englobados na pesquisa cresceu em média 19,7%, contribuindo para diminuição do hiato de desenvolvimento (distância entre o IDH do município e o IDH máximo que é 1). Os índices positivos na educação foi um dos principais motivos para o crescimento do IDH dos municípios, acompanhada pelo aumento da renda e da longevidade. Mas embora esse fato tenha sido verificado, a situação desses municípios, comparados aos outros municípios brasileiros ainda é ruim, com exceção de Santa Inês, que ocupa uma situação intermediária.

A reflexão crítica dos dados permite vislumbrar o cenário de extrema carência a que os jovens dos municípios do Maranhão estão submetidos. Apesar do relativo aumento na maioria dos indicadores, o IDH-M dessas cidades ainda se encontra muito aquém do ideal que possibilite as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento do potencial da juventude desses locais.

Ainda pode ser constatado que os índices apresentados pelos municípios condizem com a realidade do Maranhão, onde a taxa de crescimento populacional, de 1991 a 2000, foi, em média, de 1,59%. A taxa de urbanização cresceu 48,79%, assim como a renda per capita (37,23%) e o IDH (17,13%). A pobreza diminuiu 11,00%, mas a desigualdade aumentou (0,1%). A diferença entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres é de 67,7%. O Estado do Maranhão, apesar de ter um IDH classificado como de médio desenvolvimento, ocupa uma situação precária se comparado aos demais Estados da federação.

Com relação à educação, o Estado ainda possui um índice elevado de analfabetismo (28,4% de 2002 e 2003, na faixa etária de 15 anos ou mais) e de distorção idade-série (56,2% em 2002 e 51,9% em 2003), o que, segundo as

autoras, evidencia uma política ineficaz para essa área. Essa constatação também pode ser evidenciada da análise dos espaços físicos para o atendimento desse nível de ensino, pois dos 374 estabelecimentos, 297 são compartilhados com o Ensino Fundamental (são os denominados CEEFM – Centro Educacional de Ensino Fundamental e Médio), apenas 77 são exclusivos para o Ensino Médio e destes, 17 são alugados e 25 cedidos pela rede municipal. O cenário da educação do Maranhão não se diferencia muito da do Brasil, que apresenta uma situação bastante preocupante, visto que: quase 80% dos alunos, com idade de 18 anos ou mais, não chegam a concluir o Ensino Médio. A diferença entre o número de jovens no Brasil em idade compatível com o Ensino Médio (15 a 17 anos) e os que aparecem no Censo Escolar de 2001, demonstra que entre 5 a 6 milhões de jovens estão fora da escola, sendo que apenas 37% (4 milhões) estavam matriculados nesse nível de ensino.

No Maranhão, no período de 1995 a 2000, cerca de 400 mil pessoas estavam fora do Ensino Médio e o Estado só contava com 58 escolas que ofertavam esse nível de ensino. A taxa de escolarização líquida do Estado, ou seja, aquela que se refere aos jovens com idade entre 15 a 17 anos, correspondente ao ano de 2000 foi baixíssima (14%), muito inferior à média nacional (33,3%); o mesmo acontecendo a taxa de escolarização bruta, ou seja, todos os alunos matriculados no Ensino Médio, que, no mesmo período foi de 46,6% no Estado, enquanto que no Brasil, em média, foi de 76,6%.

A realidade econômica e social dos alunos mostra que 41% vivem com uma renda igual ou inferior a 1 salário mínimo, o que obstaculiza o seu acesso ao conhecimento. Para esta população, extremamente fragilizada pela situação de pobreza em que vive; excluída dos mais básicos direitos constitucionais e privados de uma vida digna e cidadã, o governo estadual,

através de uma parceria público-privada (governo do estado e Fundação Roberto Marinho), investiu cerca de 155 milhões de reais, em um projeto mirabolante, conhecido como Projeto Alvorada, ou mais popularmente como “Viva Educação”, que encerrou, contrariamente ao seu slogan, uma triste história de descaso com a educação e desperdício do dinheiro público, visto que:

Os recursos do Projeto Alvorada investidos nas tele-salas foram, na realidade, desperdiçados, ou melhor dizendo, foram realocados do setor público para o privado. O convênio estabelecido com a Fundação Roberto Marinho afastou ainda mais o Estado do Maranhão da oportunidade de reduzir o número de cidadãos que não ingressaram no nível do ensino médio por falta de vagas. Dado a precária condição de funcionamento das tele-salas, em que um orientador de aprendizagem assumia a responsabilidade pelo desdobramento das atividades de ensino propostas nos vídeos do Tele-curso 2000, independentemente de sua habilitação em nível de licenciatura, ocorreu um elevado índice de evasão de alunos das tele-salas e um percentual significativo daqueles que finalizaram o ensino médio, na modalidade de supletivo, consideraram-se privados do direito de terem tido acesso a uma escola de ensino médio regular. (p. 240)

O que nos impressiona é que, mesmo sofrendo todo tipo de carência, quando perguntados sobre os motivos que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, 23,8% responderam que não vão bem na escola por falta de interesse pessoal ou esforço próprio, ficando atrás somente de outro fator por eles apontado: a falta de material (31,1%). A análise de Gentili é de grande ajuda para entender o que ora se efetua na cabeça dos jovens que colocaram sobre si a culpa pelo seu fracasso:

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados uma variável dependente do conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas colocam em jogo, dia a dia, seu destino. Se a grande maioria dos indivíduos é responsável por um destino não demasiadamente gratificante é porque ainda não souberam reconhecer as vantagens que lhe oferecem o mérito e o esforço, mediante os quais se triunfa na vida (GENTILI, 1998, p. 22).

Referente à educação profissional, regulamentada pelo Decreto Federal 2.208/97³, que estruturou essa educação em três níveis: básico, técnico e tecnológico e a desvinculou do Ensino Médio, “o governo do Maranhão definiu-se pela completa eliminação de cursos profissionalizantes de nível técnico, nas escolas de nível médio” (p. 214). Esse fato complica ainda mais a situação dos jovens maranhenses que ao concluírem o ensino Médio não encontram espaço no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. O desemprego, que poderia diminuir, com a criação de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do potencial produtivo dos municípios maranhenses e através do investimento em educação e recursos tecnológicos, ainda é o principal problema dessas localidades. A falta de oportunidades faz com que grande parte dos jovens, sem perspectivas, volte a exercer a atividades de seus pais, trabalhando, de forma rudimentar, na lavoura, pesca, e mesmo a situações de trabalho análogas à escravidão, em fazendas do Pará, Goiás, Mato Grosso e São Paulo.

Apesar dos dados nada alentadores da educação do Brasil e, principalmente, do Maranhão, acalentamos nossas esperanças com a iniciativa de algumas gestões municipais e organizações que desenvolvem projetos nos municípios maranhenses, que

resultam em experiências exitosas⁴ no âmbito da política pública de educação média e profissionalizante de qualidade para aqueles que mais necessitam. Pois somente dessa forma, poderemos romper com o ciclo vicioso, que tende a reproduzir o histórico de pobreza e miséria que tem constituído o cenário do Estado do Maranhão, através da democratização do acesso a uma educação média e profissionalizante de qualidade que não implique apenas o diploma ou números nas estatísticas oficiais, mas de fato um avanço qualitativo no conjunto das políticas públicas, especialmente voltadas para a educação e formação profissional da juventude.

Notas:

¹ À época da pesquisa o estado do Maranhão estava dividido em 18 gerências regionais, organizadas conforme critérios geográficos e políticos dos municípios.

² O Projeto Jovem Cidadão é desenvolvido pela Ong Formação, com apoio financeiro da Fundação Kellogg, desde 2003, em parceria com a ASP, Portal da Educação da Baixada Maranhense, Caixa Econômica Federal, organizações Juvenil e Prefeituras Municipais de Arari, Cajari, Penalva, Santa Inês, Palmeirândia, São Bento, São João Batista, Olinda Nova e Matinha.

³ O decreto 2.208/97 que instituiu a separação entre o ensino médio regular e a educação profissionalizante me nível médio, vigorou até 2004, quando foi revogado pelo decreto 5.154/04, que reinstaura a integração entre o ensino médio e a educação profissional.

⁴ Um exemplo dessas ações e do desdobramento da pesquisa que originou o livro é a implantação de Centros de Ensino Médio e Profissionalizante – CEMPs, em sete municípios da Baixada Maranhense, a partir de 2004, como iniciativa da parceira da Ong Formação e os gestores municipais das cidades de Arari, Matinha, Olinda Nova, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento e Palmeirândia.

CABRAL, M^a. Regina M. e ROSAR, M^a. de Fátima F (Org.). **Ensino médio e educação profissional: Delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens.** São Luis: Central dos Livros, 2004.