

Ensino médio politécnico?

Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul

Elisabete Zardo Búrigo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

E-mail: elisabete.burigo@ufrgs.br

Resumo: O texto discute a proposta de reforma no ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, anunciada pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) em 2011. A partir da análise de documentos da SEDUC, identifica-se, entre os pressupostos orientadores do discurso governamental, a ideia de que a seletividade e a evasão escolar podem ser superadas através da adaptação dos currículos ao mundo do trabalho. Esse pressuposto é colocado em questão a partir de uma leitura sobre as conexões entre os processos de escolarização e de inserção dos jovens no mercado de trabalho. As condições de implementação da reforma, desconectadas de políticas de dotação de recursos e de valorização do professorado, são apontadas como contraditórias com o protagonismo atribuído, nos documentos, aos estudantes e às escolas. Avalia-se que as medidas instauradas tendem a provocar o esvaziamento dos currículos e, desse modo, reforçar a dualidade existente entre as redes de ensino pública e privada.

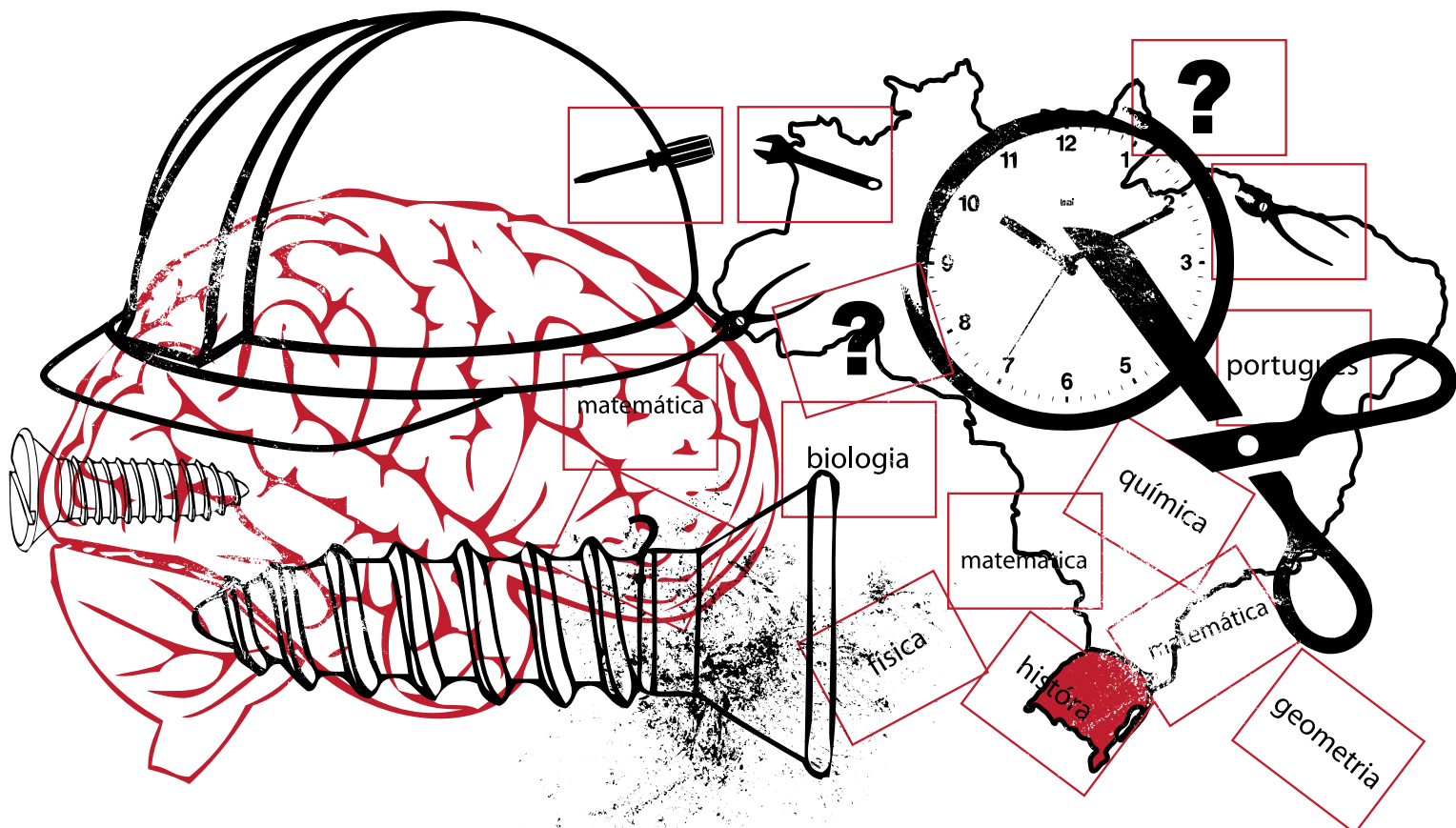
Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo; Trabalho e Educação; Políticas Educacionais.

Introdução

A reforma no ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, anunciada em 2011 e iniciada em 2012, ainda não recebeu, por parte dos docentes das universidades, a atenção merecida. O debate é necessário e urgente, não apenas devido ao impacto dessa reestruturação sobre o cotidiano escolar e sobre as vidas dos professores e estudantes, mas também pelos

efeitos que produz ao proclamar a implementação do ensino politécnico e ao fazer valer uma interpretação muito peculiar da legislação sobre o ensino médio.

Se implementada conforme as intenções enunciadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a reestruturação terá, como uma de suas consequências, a redução da carga horária total das disciplinas a 1.200 horas. As outras 1.200 – entre as 2.400 previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996) – serão, segundo a proposta da SEDUC,



ocupadas pela parte diversificada do currículo (SEDUC, 2011a). O papel atribuído à parte diversificada é o da “articulação entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho”; deve comportar diversas “experiências e vivências com aplicação do conhecimento das áreas e suas tecnologias” (SEDUC, 2011b, p. 7), entre as quais se destacam os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes.

A reestruturação enfrenta a oposição do CPERS (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul) – que, inclusive, fez da rejeição à reforma consigna de greve, deflagrada em novembro de 2011 – e as reticências do Conselho Estadual de Educação, que autorizou a aplicação “emergencial” da proposta apenas para o ano letivo de 2012 (CEE, 2012).

Nas escolas, a reestruturação tem produzido as reações mais variadas por parte dos professores. Há aqueles que apostam no recuo do governo ou na obstaculização do processo pelo Conselho Estadual de Educação, e improvisam adaptações transitórias às mudanças curriculares impostas. Há outros que, ante- vendo a brutal redução da carga horária das disciplinas, ao fim de três anos, planejam a reformulação dos

programas, eliminando conteúdos ou modificando sua abordagem. E há aqueles que consideram a reforma uma oportunidade para a realização de projetos de ensino inovadores, e buscam inserir seus projetos entre as ações planejadas pelos estabelecimentos.

Entre os docentes universitários e pesquisadores da área da Educação, a discussão é ainda tímida. No dia 1º de dezembro de 2011, a Faculdade de Educação da UFRGS promoveu um debate inicial sobre a reforma com a participação da Secretaria da Educação. Circularam, após a atividade, as notas dos debatedores e colegas Juca-Pirama Gil, Fernando Seffner e as minhas. Pouco se produziu depois disso.

Vários são os motivos para perplexidade ou cautela no debate, por parte dos que não enfrentam cotidianamente o problema. Há, de um lado, o desconforto em relação a uma reforma gestada em gabinete, por parte de um governo com o qual muitos se identificam, e que consideram progressista ou até popular. Há, também, incertezas relativas aos efeitos da reforma: alguns podem ser previstos, mas outros serão variados, conforme as condições locais e as interveniências dos professores e estudantes. Mas parece ha-

ver, antes de qualquer coisa, hesitações na discussão do diagnóstico, apresentado pelo governo, de um ensino médio sem identidade, desconectado do mundo do trabalho, e que precisaria urgentemente ser reformado. É sobre esse diagnóstico, e sobre as conexões formuladas entre diagnóstico e reestruturação, que pretendo me deter neste artigo.

Destaco ainda a opção de discutir a proposta de reforma do ensino médio, sem adentrar na discussão sobre as orientações específicas para a Educação profissional e o ensino normal. Considerando as limitações de tempo e de espaço para a produção deste texto, justifico essa opção considerando, de um lado, que as mudanças no ensino médio impactam o conjunto da rede – enquanto a oferta de Educação profissional e de ensino normal está restrita, respectivamente, a 156 e 104 escolas, segundo a SEDUC – e, de outro lado, que a partir delas se pode já vislumbrar o sentido geral da reforma.

Sobre o contexto de instauração da reforma

Em relação ao contexto de instauração da reforma é preciso destacar as expectativas construídas em torno da mudança de governo no Rio Grande do Sul.

Entre 1999 e 2002, o Partido dos Trabalhadores (PT) já havia governado o Estado, com Olívio Dutra. A nomeação da então presidente do CPERS, Lucia Camini, como Secretária da Educação, era expressão da proximidade entre governo e as forças atuantes no movimento sindical e em defesa da Educação pública. Essa proximidade, contudo, não evitou a eclosão dos conflitos entre o governo e a categoria dos professores em torno das questões salariais e de carreira, que culminaram com uma greve de 32 dias em 2000. A tensão se refletiu na Constituinte Escolar, processo através do qual o governo buscou construir uma proposta de “escola democrática e popular”, com ampla participação da comunidade escolar, mas que se defrontou com a resistência do CPERS. O desencantamento dos professores em relação ao governo foi, também, um dos fatores que levaram à eleição da oposição, capitaneada em 2002 pelo PMDB.

O governo de Germano Rigotto (2003-2006) foi sucedido pelo de Yeda Crusius (2007-2010). A eleição em 2006 da coalizão entre PSDB e PFL, forças políticas de pequena expressão no Estado, foi possível devido à mobilização dos setores mais conservadores que tentaram, no primeiro turno, excluir o PT da disputa, e, no segundo turno, se uniram para derrotar Olívio Dutra. O governo de Yeda teve como uma de suas consignas zerar o déficit fiscal do Estado, à custa de brutais cortes nos gastos sociais. Na área da Educação, essa política se traduziu em atrasos nos repasses financeiros para as escolas, precarização das instalações, eliminação de cargos, remanejamento de professores e na medida chamada de “enturmação”, pela qual, já em 2007, 1.590 turmas consideradas pequenas e algumas escolas foram fechadas, obrigando muitos alunos a trocarem de escola em meio ao ano letivo (Amaral, 2010). Expressão emblemática da penúria nas escolas estaduais foi a falta de álcool em meio à epidemia de gripe A, no inverno de 2009, devido à política de contenção de gastos. O Piso Salarial Nacional para o Magistério, criado em julho de 2008, encontrou a oposição declarada do governo estadual, um dos cinco que ingressaram com Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a medida, em outubro de 2008. As tentativas de desmonte do plano de carreira do magistério arrefeceram no contexto de desgaste provocado pelas denúncias de corrupção no governo, que se multiplicaram a partir de 2009.

Neste quadro sombrio e caótico, a eleição do novo governo do PT, em 2010, foi encarada com alívio e com expectativa pelos professores da rede. Uma das promessas de campanha de Tarso Genro era a do pagamento do piso nacional. A frustração gerada pela postergação do cumprimento do piso somou-se, ao fim do primeiro semestre de 2011, a perplexidade frente ao anúncio da reforma do ensino médio.

Sobre a urgência da reestruturação do ensino médio

No Programa de Governo divulgado em 2010 pela coalizão “Unidade Popular pelo Rio Grande”, já aparecia o tema da reestruturação curricular, como um dos vários itens relacionados à bandeira da “Educação de qualidade”:

Estimular e garantir suporte à promoção de uma profunda Reestruturação Curricular nas escolas, com ampla participação da comunidade escolar e apoio das Instituições de Ensino Superior, visando à garantia ao acesso do conhecimento-aprendizagem para todos os que estão na escola, a partir da realidade contextualizada historicamente; da articulação do saber popular ao saber científico; da superação da fragmentação do currículo através da integração das áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); do respeito às questões culturais e sócio-antropológicas; do incentivo à pesquisa da realidade e da dialogicidade, como método de construção social do conhecimento; repensando a reorganização dos espaços e tempos da escola, as relações de convivência, o planejamento da ação coletiva do trabalho docente; aprofundando os processos de avaliação diagnóstica, sistemática, investigativa e emancipatória, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem dos educandos, diagnosticando avanços e dificuldades, capaz de apontar todas as possibilidades de intervenção, de provocação, de desafio intelectual necessários ao avanço e à construção do conhecimento (Programa de Governo, 2010, p. 14).

Sem adentrar na discussão sobre a consistência e coerência interna da proposta, tal como formulada, ou sobre a circulação do Programa de Governo nas escolas e no eleitorado, cabe observar que muitos elementos do atual discurso da Secretaria da Educação já se faziam presentes nesse texto divulgado durante a campanha eleitoral.

O documento da SEDUC intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, enviado às escolas no segundo semestre de 2011, apresenta, contudo, um novo componente que é estruturante do seu discurso – o da urgência: “No entanto, a realidade que se apresenta está a exigir, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional” (SEDUC, 2011a, p. 4). A urgência é proclamada com veemência e difusamente relacionada com a lógica adotada: a da imposição de uma reestruturação que, vaga em relação àquilo que institui, é intransigente em relação àquilo que desconstitui – a redução da carga horária das disciplinas em 50% é o segundo componente do discurso até então inédito. O

calendário da reestruturação é organizado segundo essa lógica da mudança emergencial: prevê-se a implementação imediata da proposta no ano letivo de 2012, atingindo as turmas de primeiro ano do ensino médio e, nos anos seguintes, as turmas de segundo e terceiro anos. O prazo de implementação para o ciclo completo do ano médio se encerra em 2014, coincidindo com o fim do governo Tarso Genro.

É importante frisar que as mudanças propostas não têm origem em qualquer movimentação no âmbito das escolas ou por parte das comunidades escolares. Expressam uma vontade de governo. Mas para validar a proposta foi convocada uma Conferência Estadual do Ensino Médio, preparada em Encontros Interregionais. A conferência, realizada em dezembro de 2011, foi um simulacro de processo participativo, com o caráter declarado de aprovar “contribuições e aperfeiçoamentos coerentes com o documento-base” (SEDUC, 2011c, p. 4), seu resultado sendo antecipadamente conhecido.

Mas, afinal, em que diagnóstico se apoia a prescrição de urgência? E o que é mesmo que seria urgente mudar?

Como é comum nos discursos oficiais, os números são apresentados como se falassem por si mesmos, sem qualquer discussão sobre os procedimentos através dos quais foram obtidos e sem qualquer confronto com os índices de outros momentos ou de outras redes (...)

O documento já mencionado de “Proposta Pedagógica” da SEDUC apresenta um diagnóstico resumido do ensino médio da rede estadual, que cita em primeiro lugar vários índices considerados preocupantes: de escolaridade líquida, ou fração dos jovens de 15 a 17 anos cursando ensino médio (53,1%), de defasagem idade-série (30,5%), de abandono (13%) e de repetência (21,7%) (2011a, p. 6-7). Como é comum nos discursos oficiais, os números são apresentados como se falassem por si mesmos, sem qualquer discussão sobre os procedimentos através dos quais foram obtidos e sem qualquer confronto com os índices de outros momentos ou de outras redes, que permitisse a apreensão da dinâmica em que se inscrevem, de redução ou aumento de cada um

deles. Destaca-se apenas o “crescimento negativo” das matrículas nos últimos cinco anos, sem quantificá-lo. São elencados também variados problemas de infraestrutura. E, “agravando esse panorama”, fala-se de um “currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (Ibidem, p. 7).

Entre as mudanças consideradas necessárias, o documento aponta, vagamente, a necessidade de investir na formação e valorização do magistério e na ampliação e recuperação da rede física. Mas para esses itens não são apresentados valores, metas ou prazos. Entre todas as mazelas identificadas, a única que se pretende tratar com urgência é a da grade curricular.

Depreciação da escola e idealização do mundo do trabalho

Dois tipos de argumentos emergem, no discurso do governo, como justificativa para a prioridade e para a urgência imprimidas à reestruturação curricular, em meio a tantas outras ações reconhecidas como necessárias.

O primeiro tipo de argumento refere-se a uma associação estabelecida entre os processos de exclusão e o currículo:

Com currículo fragmentado e dissociado da realidade do aluno [o ensino médio] apresenta altos índices de reprovação e repetência (34,7%). Do total de jovens entre 15 e 17 anos, 84 mil (14,7%) estão fora da escola (SEDUC, 2011c, p. 4).

O documento sugere, desse modo, que o currículo seria o principal responsável pelas reprovações e evasões. Sugere também, inversamente, que a superação dessa fragmentação e a articulação com “a realidade do aluno” garantiriam a ampliação da permanência dos jovens na escola.

Essa associação entre currículo e exclusão repercute discursos mais difusos sobre o caráter arcaico da escola, que seria incapaz de incorporar as novas tecnologias e as práticas das culturas juvenis. Nessa ótica, a evasão e as dificuldades de aprendizagem

resultariam do desinteresse dos jovens pelos temas tratados na escola ou pelas abordagens escolares desses temas. Inversamente, uma escola que tratasse dos temas de interesse da juventude seria uma escola atrativa e capaz de assegurar a permanência dos estudantes. O apelo desses discursos reside, de um lado, na contraposição entre uma escola “arcaica” e um mundo “moderno” e na crença de que o moderno é sempre melhor; e, de outro lado, no cotidiano vivenciado pelos professores, que se veem incumbidos de implementar um currículo cuja relevância tem dificuldade de justificar perante os estudantes.

De qualquer modo, é um discurso ancorado em uma avaliação depreciativa das escolas. Não se apresenta um diagnóstico sobre o que as escolas fazem ou sobre o que se faz nas escolas; não se faz nenhuma referência às experiências inovadoras em curso ou às peculiaridades dos estabelecimentos de ensino. Como em tantos outros discursos oficiais que apelam ao senso comum, a escola é culpabilizada pela sua suposta inadequação às mudanças em curso na sociedade.

O segundo tipo de argumento ancora-se em uma leitura do mundo do trabalho: é a partir da articulação com o trabalho que se pretende superar a seletividade, a exclusão, a “imobilidade de uma gradeação curricular” e conferir uma “efetiva identidade para o Ensino Médio” (SEDUC, 2011a, p. 7).

Reproduzindo elementos do discurso educacional pelo governo Fernando Henrique Cardoso, afirma-se que são as mudanças na esfera produtiva que demandam mudanças na escola e no currículo:

Com o advento da microeletrônica [...] a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a Educação, um novo princípio educativo.

[...] Se o saber fazer poderia ser aprendido na prática, sem ou com reduzida escolaridade, o trabalho intelectualizado e a participação social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e

de qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho (SEDUC, 2011a, p. 15-16).

Recupera-se o pressuposto, disseminado nos anos 1990, de que haveria uma tendência generalizada de substituição do trabalho repetitivo e subordinado pelo trabalho complexificado, enriquecido e criativo, propiciado e requerido pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, que substituem a especialização típica do taylorismo, em que se demandava de cada trabalhador um mero “saber fazer”.

O mito do trabalho enriquecido logo foi desmentido pelas pesquisas e pela vida. Os postos de trabalho que requerem trabalho intelectual, criatividade, autonomia de decisão ficaram restritos aos setores de ponta da indústria e dos serviços, e reservados a uma pequena fração dos trabalhadores com formação técnica em nível pós-médio ou superior. O trabalho mais complexo seguiu convivendo e se articulando com formas de trabalho estritamente repetitivo e desqualificado (Leite; Rizek, 1998). Segundo Kon (1998), o investimento em inovações tecnológicas foi pequeno, e o aumento dos índices de produtividade deveu-se, sobretudo à intensificação do trabalho. Em vez da complexificação, predominou a polivalência, sendo cada trabalhador incumbido de múltiplas tarefas (Invernizzi, 2000).

Nos anos 1990, não se assistiu, portanto, à esperada “intelectualização” do trabalho. Mas a visão que idealizava as mudanças na esfera produtiva contribuiu para legitimar os discursos que pretendiam “modernizar” a Educação profissional, desvinculando-a da Educação básica. E introduziu na esfera educativa a chamada lógica das competências.

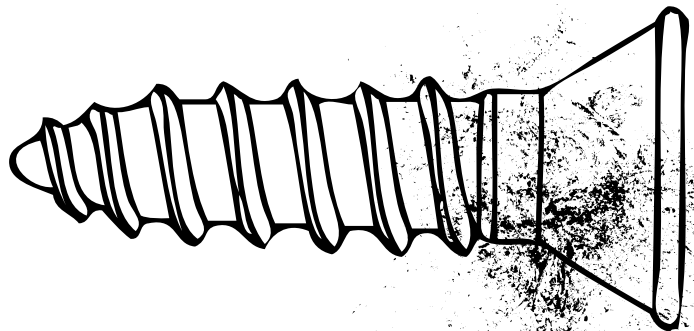
A noção de competência aparece em alguns documentos associada aos “esquemas mentais” da teoria piagetiana e, em outros, a uma capacidade de desempenho. Acomodando-se, conforme expressão de Ropé e Tanguy (1997, p. 17), aos “deslizamentos semânticos” que sofre no seu uso em diferentes espaços, ela se instalou no senso comum e na lógica das políticas governamentais de avaliação do ensino. O uso disseminado da noção de competências tem, sobretudo, dois efeitos: o da naturalização de uma visão pragmática dos currículos – o conhecimento

relevante seria aquele imediatamente aplicável – e a ênfase em capacidades genéricas, como “interpretar”, “resolver problemas” e “comunicar-se”. A contraposição entre essas capacidades genéricas e o conhecimento contextualizado leva à desvalorização dos conteúdos estudados nas diferentes disciplinas escolares, identificados com o que seria uma concepção “bancária” do currículo, ou com um ensino baseado na “transmissão de informações”. Essa desvalorização dos conteúdos orientou a lógica do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não por acaso é uma das referências utilizadas pela SEDUC para legitimar sua proposta (SEDUC, 2011c, p. 5).

É a partir de uma visão idealizada do mundo do trabalho, portanto, que a SEDUC justifica o trabalho como princípio orientador do currículo e que se incorpora a noção de competência na discussão sobre as finalidades do ensino médio.

Ao mesmo tempo em que reproduz elementos do discurso educacional neoliberal, entretanto, o documento recupera um princípio de inspiração marxista, o da politecnia, e a proposta da interdisciplinaridade, compartilhada por muitos educadores progressistas.

A politecnia é apresentada pela SEDUC como “princípio organizador da proposta de Ensino Médio” (SEDUC, 2011a, p. 17). Com o sentido preservado de unidade entre Educação e trabalho, a politecnia é descrita como “domínio intelectual da técnica” ou “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, *apud* SEDUC, 2011a, p. 17). Daí a necessidade do acesso ao conhecimento científico:



[...] é preciso reconhecer que a compreensão mais complexa da realidade supõe a superação do senso comum mediante a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado (SEDUC, 2011a, p. 20-21).

Assim, reconhece-se neste e em outros trechos a importância do conhecimento sistematizado: “não se trata de ‘dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural’” (SEDUC, 2011c, p. 2).

Entretanto, não é a partir do conhecimento sistematizado e da lógica disciplinar, segundo a qual está estruturado, que se propõe a organização curricular. É a “prática social” que deve orientar a organização do ensino, e é a partir dela que se constrói a visão de interdisciplinaridade proposta no texto:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (SEDUC, 2011a, p. 17).

A prática social a que se refere o texto, como se pode depreender de outros trechos, não é de antagonismo com as relações sociais capitalistas ou mesmo de crítica às configurações atuais do mundo do trabalho. A articulação com o mundo do trabalho é vista sob a perspectiva da integração e da adaptação, pois o que se propõe é “um ensino médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã” (SEDUC, 2011a, p. 5).

Em um texto de várias páginas, em que a expressão “trabalho” é citada algumas dezenas de vezes, apenas uma breve passagem sugere a existência de contradição entre o ensino chamado “politécnico” e o mundo do trabalho em sua configuração atual:

[...] o mundo do trabalho, em decorrência das novas tecnologias de base microeletrônica, amplia o desemprego, a precarização e a

intensificação do trabalho. Esta contradição traz para a escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana (ibidem, p. 16).

Entretanto, o documento não esclarece como se pretende construir, de um lado, as “consciências críticas capazes de compreender a nova realidade” e, de outro, o “domínio intelectual da técnica”. A politecnia aparece então como um princípio vago, desprovido de sua dimensão transformadora e de qualquer indicação sobre a possibilidade de sua materialização no ensino. Sua presença no documento cumpre outra função: a de conferir uma aura progressista ao discurso oficial e de buscar legitimar o que parece ser o centro da proposta, a substituição do conhecimento disciplinar por aquele originado da “prática social”.

A autonomia formal e o protagonismo constrangido

No plano da SEDUC, a carga horária destinada às áreas de conhecimento, designadas como “formação geral”, é reduzida a 50% do total de 2.400 horas previstas para o ensino médio na LDB. O peso das áreas do conhecimento vai sendo paulatinamente reduzido: 600 horas no primeiro ano, 400 horas no segundo ano e 200 horas no terceiro, totalizando 1.200 horas. No sentido inverso, cresce a carga horária do que é denominado parte diversificada: 200, 400 e 600 horas, totalizando também 1.200 horas. Prevê-se ainda a possibilidade de um acréscimo de 600 horas, a serem igualmente distribuídas entre a base comum e a parte diversificada (SEDUC, 2011a, p. 27).

Sobre a “parte diversificada”, cabe observar que está inscrita na LDB como complementar a base nacional comum, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Artigo 26, da Lei 9.394/1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecidas em 1998 (Resolução CEB nº 3/1998) haviam estipulado um peso mínimo de 75% para a base nacional comum e máximo de 25% para a parte

diversificada. As Novas Diretrizes (Resolução CEB nº 2/2012) não mencionam percentuais, entretanto se mantém na LDB a ideia da complementaridade.

Na proposta da SEDUC, a formação geral tem o objetivo de “articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho” (SEDUC, 2011a, p. 27). Já a parte diversificada é descrita de modo vago como “experiências e vivências com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho” (ibidem, p. 27). Confirmando observação feita anteriormente, é a perspectiva da integração e da adaptação ao mundo do trabalho que transparece nesses trechos.

As experiências e vivências devem ser articuladas por projetos, que por sua vez devem explicitar uma “necessidade e/ou uma situação-problema”. Os projetos devem ser organizados através de seminários integrados, “espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (ibidem, p. 28).

A autonomia conferida às escolas na construção dos projetos e na organização da “parte diversificada” dos currículos permite imaginar uma diversidade de processos de reorganização e, para usar uma expressão do documento, um espaço ampliado para o “protagonismo” de professores e estudantes. Vale observar que uma lógica semelhante, de “diversificação dos tipos de estudo disponíveis”, já estava presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (Parecer nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, p. 24). Como observa Nunes (2002) em relação ao Parecer nº 15/98, remete-se às escolas e aos professores a responsabilidade pelas mudanças, que são assim propostas “em nome da *criatividade dos outros*” (ibidem, p. 18, itálico no original).

O que importa, contudo, é observar que se trata de uma autonomia formal, pois as escolas não são dotadas de recursos que permitam desenvolver práticas investigativas sobre temas livremente definidos, ou uma efetiva integração entre os professores responsáveis pelas diferentes disciplinas. Não se propõe uma mudança na jornada de trabalho dos professores que

propicie tempo para o planejamento coletivo ou para a participação em processos de formação continuada. Não são previstos recursos para laboratórios ou para saídas a campo. Menciona-se uma possibilidade de aporte de recursos em um tempo distante e incerto, muito diverso daquele em que se a reestruturação se efetiva, hoje e agora.

As atividades que estão sendo chamadas de “projetos” serão limitadas, de um lado, pela precariedade dos recursos materiais e institucionais disponíveis, e, de outro, porque os temas e objetos de estudo estarão circunscritos ao conhecimento oriundo da experiência dos alunos e àquilo que eles acreditam que pode ser problematizado ou estudado. Com a carga horária das disciplinas reduzidas à metade, ficará reduzido o acesso dos estudantes ao conhecimento historicamente produzido através das disciplinas e, portanto, aos problemas que motivaram o seu desenvolvimento, aos conceitos construídos no interior de cada uma delas e às ferramentas que propiciam para a compreensão do real.

Assim, o que se pode antever como produto dos seminários integrados, na maioria das escolas, não é a “superação da fragmentação do currículo através da integração das áreas do conhecimento”, como se anunciou no programa de governo e nos documentos da SEDUC, mas o esvaziamento de conteúdo de que fala Young (2011) e a diluição da especificidade da atividade escolar que, como explica Charlot (2009), consiste em tratar o mundo como objeto de estudo, e não como lugar de experiência.

Invertendo os termos da discussão

O discurso da SEDUC sugere que se pretende, através dos projetos, reduzir a evasão e a repetência, como se fossem efeito da desmotivação produzida por um currículo desconectado da vida real.

É preciso, em primeiro lugar, colocar em questão esse tom alarmista e contextualizar os índices educacionais. Na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), o número de jovens com 16 ou 17 anos, que era de 142 mil indivíduos em 1999, caiu para 121 mil em 2009, refletindo uma mudança no perfil demográfico da região (Bastos, 2010, p. 6). Essa redução

da população adolescente é, certamente, um dos fatores que explicam a redução das matrículas no ensino médio, nos últimos anos.

Como se verá em seguida, as taxas de escolarização cresceram nos últimos vinte anos, consistentemente. Os índices de repetência e evasão são preocupantes, mas inferiores aos dos anos 1990, e não justificam qualquer tipo de açodamento ou atropelo na reestruturação curricular.

Em segundo lugar, penso que os termos do debate estão invertidos. De um lado, há um processo de deterioração das condições de acesso ao trabalho que, esse sim, deveria ser objeto de ações emergenciais por parte do governo. De outro lado, o que tem sido referido como “desmotivação” dos alunos reflete a depreciação da escola e do ensino pelo mercado de trabalho – uma depreciação em relação à qual a escola vem resistindo, com suas próprias forças, com pouco ou nenhum apoio oficial.

Esse processo de depreciação tem origem, sobretudo, nos modos como a contração do emprego incide sobre os jovens. Reconhecendo a especificidade das diferentes dinâmicas regionais, cito dados relativos à Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), à guisa de ilustração.

Entre 1993 e 2009, segundo a Pesquisa Emprego Desemprego (PED) da RMPA, a População Economicamente Ativa (PEA) juvenil (16 a 24 anos) cresceu 20,8% e a PEA adulta cresceu 53,9%; no entanto, segundo os dados da RAIS, entre 1989 e 2007, o emprego formal na região cresceu apenas 5,2% (Toni, 2011, p. 5, 9). Portanto, a oferta de emprego teve um crescimento muito inferior ao da demanda.

A contração do emprego possibilitou que os empregadores elevassem os requisitos de escolaridade para contratação, sem qualquer correspondência com a natureza das tarefas, desse modo induzindo o prolongamento ou a retomada dos percursos de escolarização (Dedecca, 1998). Essa disparidade entre a exigência de escolaridade e a natureza das tarefas é confirmada pela Pesquisa da Atividade Econômica Regional (PAER), realizada nos anos 1990 pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) com vistas a subsidiar ações do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Para “ocupações caracterizadas por atividades varia-

das com aplicação de conhecimentos profissionais de primeiro grau”, 38% das unidades de serviços e 27% das indústrias pesquisadas na RMPA exigiam ensino médio completo (SEADE, 2001a, p.149; SEADE, 2001b, p. 73).

Não é a complexidade dos processos produtivos ou a automação que estão exigindo novas competências, mas o desemprego que permite a exigência do certificado de ensino médio para postos de trabalho que antes eram ocupados por pessoas sem o ensino fundamental completo. Com o critério do diploma, não se valorizam os conhecimentos escolares, mas algumas habilidades, como a de comunicação e, sobretudo, os processos de socialização que acontecem na escola, o disciplinamento e o respeito às hierarquias.

Os jovens foram os mais atingidos pelo desemprego e pela precarização do trabalho. Em 2009, a taxa de desemprego na região era de 40,5% entre adolescentes de 16 a 17 anos, sendo mais elevada, 47,4% entre as adolescentes (Bastos, 2010, p. 21-24, grifo nosso), enquanto a taxa de desemprego dos adultos situava-se em torno dos 10%. Não se trata apenas do “desemprego de inserção” (dos jovens sem experiência anterior de trabalho), mas também do de “exclusão” (jovens que procuram, mas não encontram trabalho em longo período de tempo) (Pochmann, *apud* Bastos, 2005).

As mudanças no mundo do trabalho, portanto, contribuíram para o crescimento da escolarização através da combinação dos processos de valorização do diploma como critério de contratação e de postergação do ingresso no mercado de trabalho provocada pelo desemprego juvenil. Além disso, também cresceu a importância da matrícula escolar como condição de acesso aos estágios, alternativa precária de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A frequência ao ensino médio, que já vinha em ascensão acelerada desde os anos 1980, continuou subindo. A taxa líquida de escolarização no ensino médio no Rio Grande do Sul, dada pelo percentual de jovens com 15 a 17 anos que frequentam esse nível de ensino, subiu de 46% em 1998 para 53% em 2010 (SEADE, 2001a, p. 82; SEDUC, 2011a, p. 6). Na Região Metropolitana de Porto Alegre, como se pode ver na Tabela 1 adiante, relativa ao

Tabela 1 - Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos na RMPA, segundo a situação de trabalho e estudo.

	1993	2009
Só estudam	14,6%	21%
Estudam e trabalham e/ou procuram trabalho	17,5%	24,6%
Só trabalham e/ou procuram trabalho	52,8%	44%
Apenas cuidam de afazeres domésticos	10,5%	4,1%
Outros	4,5%	6,3%

Fonte: Compilação de dados da Tabela 3 de Bastos (2005 e 2010)

Tabela 2 - Distribuição da PEA de 16 a 24 anos na RMPA, por faixa de escolaridade.

	1993	2009
Analfabeto	1,4%	(1%)
Fundamental incompleto	46,6%	13,2%
Fundamental completo a médio incompleto	28,7%	32,3%
Médio completo a superior incompleto	22,3%	52%
Superior completo	1%	(1%)

Fonte: Compilação de dados da Tabela 4 de Bastos (2010) e da Tabela 4 de Bastos (2005)

período 1993-2009, cresceu a parcela dos jovens que só estudam ou estudam e trabalham, e diminuiu a parcela dos jovens que só trabalham ou que não estudam e não trabalham.

Ao mesmo tempo, a escolaridade dos jovens que trabalham ou procuram trabalho cresceu expressivamente nesse período, como se pode ver na Tabela 2 acima.

O aumento da escolaridade entre os jovens, contudo, não se traduziu em melhoria dos rendimentos, em redução da informalidade ou do desemprego. O rendimento médio dos jovens ocupados caiu 0,6% entre 1993 e 2009 (Toni, 2011, p. 17). A taxa de informalidade, que se refere à ausência de proteção social conforme a legislação trabalhista e previdenciária, alcançou 32,8% da população jovem em 2009, bem acima da taxa de informalidade no conjunto dos ocupados, que foi de 25% (ibidem, p. 20). A taxa de desemprego na população de 16 a 24 anos cresceu de 21,4% em 1993 para 23,1% em 2009 (Bastos, 2005, p. 292; 2010, p. 27).

Nesse quadro, a vivência do mundo do trabalho pelos jovens é a da exclusão, da informalidade e da baixa remuneração ou, ainda, a da sobreposição de jornadas e dos deslocamentos penosos, quando conciliam trabalho e estudo. O mundo do trabalho

desconhece os saberes dos jovens (inclusive aqueles construídos no espaço escolar); os empregos acessíveis aos jovens são os mais desqualificados e desvalorizados. Isso vale também para as escolas técnicas, pois os estudantes têm dificuldade de encontrar estágios que não sejam em atividades rotineiras, subalternas ou estressantes (Búrigo, 2004). A maioria dos jovens que frequenta o ensino médio tem a expectativa de encontrar empregos mais precários do que os que seus pais tiveram, com menor escolaridade.

Neste cenário, quais as expectativas dos jovens em relação à escola? Que sentido ou que lugar atribuem à escolarização em suas trajetórias? Tem-se especulado sobre a escola como um lugar de espera para um ingresso postergado no mundo dos adultos. Entretanto, sabemos pouco sobre o que os jovens esperam de si mesmos e da escola.

Alguns dados interessantes foram produzidos por Miriam Abramovay e Miriam Garcia Castro (2003), em pesquisa encomendada pela Unesco e realizada em 13 capitais. Em Porto Alegre, a pesquisa abrangeu amostra de 49 escolas e cerca de 2.100 estudantes do ensino médio. Entre os resultados, destaco aqueles que se referem aos planos para o futuro, retratados na Tabela 3 adiante.

**Tabela 3 - Distribuição de alunos do ensino médio segundo planos para o futuro
Amostra de 2.100 estudantes de Porto Alegre - 2002**

Plano	Dependência Administrativa		Total
	Escola Pública	Escola Privada	
Fazer vestibular e estudar na universidade	63,3%	82,6%	68,5%
Parar de estudar e começar a trabalhar	4,0%	1,3%	3,3%
Fazer curso profissionalizante	15,0%	2,8%	11,7%
Melhorar sua posição no emprego atual	4,0%	0,7%	3,1%
Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	13,6%	12,7%	13,4%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Tabela 3.4 de Abramovay e Castro (2003, p. 178-180)

É interessante notar que, tanto entre os estudantes de escolas públicas como os de escolas privadas, o plano para o futuro mais frequente era o de “fazer vestibular e entrar na universidade”, refletindo o deslocamento das expectativas de ascensão social e de

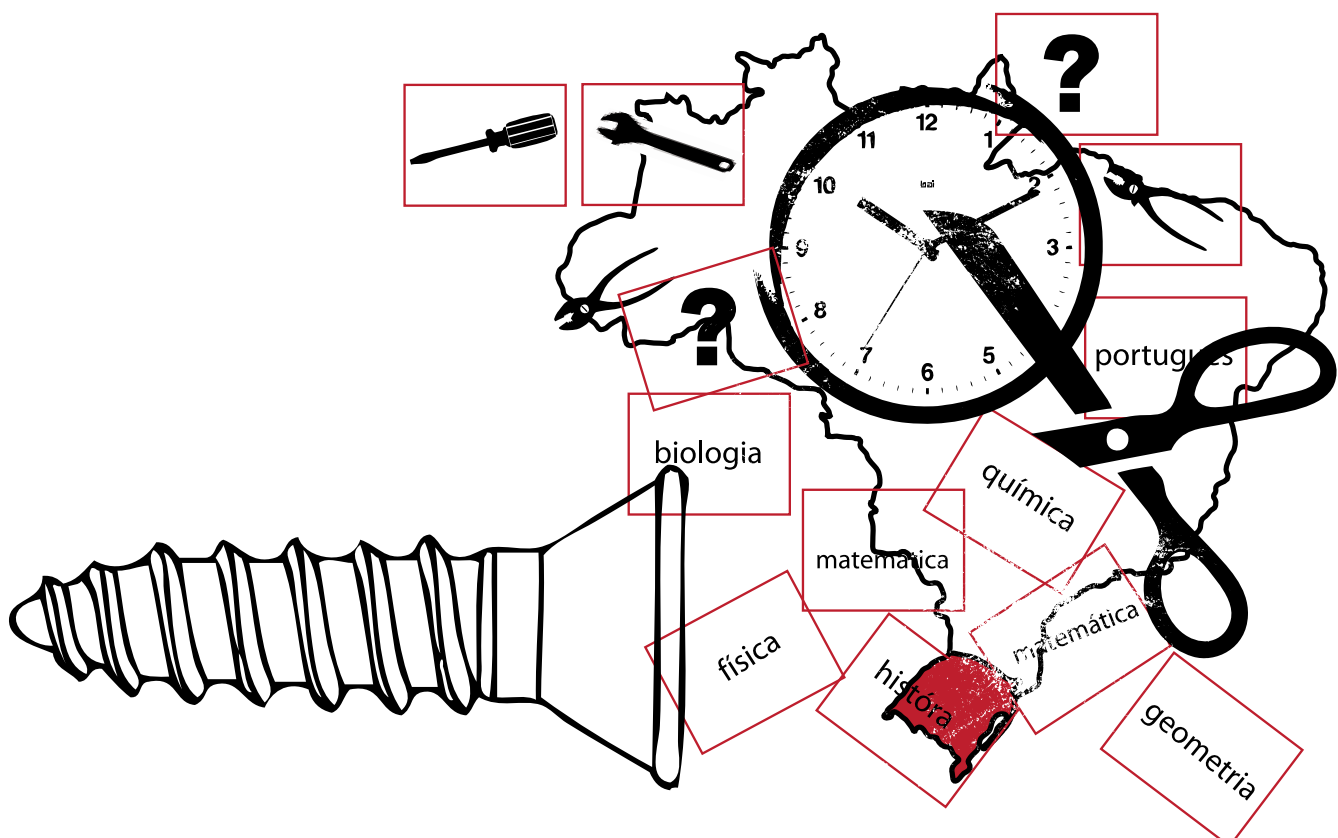
continuidade de estudos para o ensino superior.

É interessante também considerar os resultados aferidos pela pesquisa sobre as opiniões dos jovens acerca daquilo que é ensinado na escola, como mostra a Tabela 4.

**Tabela 4 - Distribuição de alunos do ensino médio segundo a opinião sobre o que é ensinado na escola
Amostra de 2.100 estudantes de Porto Alegre - 2002**

Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa		Total
	Escola Pública	Escola Privada	
São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	73,5%	68,3%	72,1%
Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	23,3%	27,3%	24,4%
Não são úteis, nem necessárias e não têm a ver com seu futuro	2,2%	4,0%	2,7%
Não aprende nada na escola	1,0%	0,3%	0,8%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Tabela 3.5 de Abramovay e Castro (2003, p. 183-186)



Que significado os jovens atribuem à “utilidade” mencionada? O confronto entre os dados das Tabelas 3 e 4 sugere que essa “utilidade” refere-se, sobretudo, à almejada possibilidade de ingresso no ensino superior.

Esse é um tema em relação ao qual os documentos da SEDUC silenciam. Reconhece-se que a continuidade de estudos é uma das finalidades do ensino médio. Entretanto, não se discute nem a condição atual de acesso ao ensino superior por parte dos alunos da rede estadual nem os impactos da reforma sobre esse acesso.

A dimensão histórica da reforma em curso

No início do século XX, a Educação no Brasil se caracterizava pela dualidade entre, de um lado, um ensino propedêutico, pago, destinado aos filhos das elites e, de outro lado, formas variadas de aprendizagens de ofícios, destinadas aos filhos dos trabalhadores e voltadas para sua inserção imediata no mercado de trabalho.

Ao longo do século XX, a progressiva aproximação entre os currículos, percursos e diplomas dos ramos profissionalizante e propedêutico do ensino médio (pós-primário) culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/1961), que equiparou o ensino técnico ao secundário e concedeu autonomia curricular aos Estados.

A Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de primeiro grau de oito anos e a profissionalização obrigatória no segundo grau, acarretou importante redução da carga horária de formação geral. Para a maioria dos cursos (que não outorgavam diploma de técnico), a carga horária de formação geral foi reduzida a cerca de 1.400 horas, num total de 2.200 horas. O esvaziamento da formação geral foi apenas parcialmente revertido, posteriormente, pela Lei nº 7044/1982.

Na mobilização em torno da Constituinte e pela nova LDB, a bandeira da escola unitária foi assumida pelos educadores, na perspectiva da Educação pública e de qualidade para todos, e com o sentido de reversão do processo de esvaziamento do ensino pú-

blico instaurado nos anos 1970. A mobilização não conquistou as condições necessárias para a universalização do ensino fundamental e médio de qualidade, mas a LDB confirmou alguns avanços anunciados no processo constituinte, estabelecendo a autonomia de cada escola para “elaborar e executar suas propostas pedagógicas” (art. 12) e, no ensino médio, 2.400 horas de formação geral para todos, como patamar mínimo (podendo ocorrer a formação profissional, atendida a formação geral do educando).

O governo Fernando Henrique Cardoso desrespeitou a LDB impondo a separação entre ensino médio e técnico através do Decreto nº 2.208/1997. Mas a dualidade mais importante que se instalou desde os anos 1970, e que subsistem 15 anos após a promulgação da nova LDB, é aquela que opõe: a rede privada e uma pequena parcela de escolas públicas com acesso restrito, e que favorecem o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade; as redes estaduais, que atendem mais de 80% dos alunos do ensino médio, em que são precárias a infraestrutura, as formas de contratação, os quadros funcionais, a jornada e a remuneração dos professores.

O próprio Ministro Haddad reconheceu a existência de uma brutal disparidade quando comentou em abril de 2009 que a média de investimento nos estados era de 1.500 reais por aluno ao ano, comparável a uma mensalidade da rede privada (*apud* Búrigo, 2009).

A reforma proposta pelo governo estadual não vem para superar essa dualidade. Ao contrário, a reforça, desconstituindo o patamar básico de formação geral conquistado na LDB, impondo a reorganização das disciplinas e exigindo o desenvolvimento de projetos que a ampla maioria das escolas não construiu, não propôs e não sabe como implementar.

O documento da SEDUC reconhece que “a escola é [para os que vivem do trabalho] o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado” (SEDUC, 2011a, p. 16). Entretanto, é precisamente essa “relação intencional com o conhecimento sistematizado” que é alvo da investida governamental.

O currículo é construção social e histórica. Como lembra Viñao Frago (2008), as disciplinas escolares

nascem, crescem e morrem. Entretanto, decisões sobre os tempos e lugares das disciplinas têm efeitos e correspondem a finalidades. Que finalidades são essas? Qual o sentido das mudanças que se pretende implementar?

O espontaneísmo que orienta a reforma da SEDUC atende as pressões do mercado de trabalho quando esvazia o ensino médio da sua finalidade educativa e o reduz a mais um “lugar de experiência”, onde se desenvolvem capacidades genéricas. E desconsidera as aspirações dos jovens que buscam na escola o conhecimento sistematizado, e, por que não, a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Finalizando

Mudanças amplas como a reforma em curso no Rio Grande do Sul não podem ser decisão de governo. Porque terão efeito sobre toda uma geração de estudantes, muito além de um mandato. O papel dos governos é garantir as condições para que as escolas possam praticar a autonomia inscrita na LDB, aportando recursos para que as escolas possam desenvolver os projetos que já têm, recompondo a jornada de modo que os professores possam planejar atividades com seus colegas e construir experiências de ensino – interdisciplinares ou não – segundo os tempos locais e os interesses das comunidades escolares. **US**

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (Coords). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

AMARAL, Josiane C. S. R. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2010.

BASTOS, Raul L. A. O segmento juvenil do mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre: um estudo com ênfase na escolaridade. **Ensaio FEE**. Porto Alegre, v. 26, p. 271-298, mai. 2005.

_____. Jovens no mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre: quais as mudanças relevantes nos anos 2000? **Textos para discussão FEE**, 86, Porto Alegre, dez. 2010.

BÚRIGO, Elisabete Z. **A reforma do ensino técnico segundo os professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas**. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2004.

_____. Políticas para o ensino médio no Brasil: anúncios, recorrências e impasses. In: TRIVIÑOS, A.; BÚRIGO, C.; OYARZABAL, G. (orgs.). **A formação de professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades**. Florianópolis: UFSC, 2009.

CHARLOT, B. School and the pupil's work. **Sísifo/Educational Sciences Journal**, nº 10, p. 87-94, 2009. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, Comissão Especial de Educação Profissional e Comissão de Legislação e Normas. **Parecer nº**

referências

156/2012. Porto Alegre, 27 jan. 2012.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M. A.(org). **Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil**. Campinas, UNICAMP, 1998.

INVERNIZZI, Noela. **Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos**. (Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro/2000). Mimeo. 2000.

KON, Anita. **Desenvolvimento Regional e Trabalho no Brasil**. São Paulo: Abet, 1998.

LEITE, Marcia P.; RIZEK, Cibele S. Cadeias, complexos e qualificações. In: LEITE, Marcia;

NEVES, Magda (Orgs.). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

PROGRAMA DE GOVERNO. Unidade Popular pelo Rio Grande. Rio Grande do Sul do Brasil do mundo. Porto Alegre: 2010. 60p. Disponível em: <http://www.portugalglobal.pt/PT/geral/Documents/programa_governo_RGS.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

ROPÉ, F. e TANGUY, L, orgs. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SEADE. **Estudos de mercado de trabalho como subsídio para a reforma da educação profissional no Estado do Rio Grande do Sul. Indústria, serviços e agropecuária**. Brasília: 2001a. 226p.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/proep.html>>. Acesso em: dez. 2002.

_____. **Estudos de mercado de trabalho como subsídio para a reforma da educação profissional no Estado do Rio Grande do Sul. Serviços**. Brasília: 2001b. 150p. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/proep.html>>. Acesso em: dez. 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (RIO GRANDE DO SUL) (SEDUC). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre, nov. 2011a. 53f.

_____. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Porto Alegre, dez. 2011b. 27f.

_____. **Perguntas e respostas sobre a Proposta do Ensino Médio**. Porto Alegre, nov. 2011c.

Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

TONI, Miriam de. Rumo ao trabalho decente? A evolução do mercado de trabalho da RMPA no período 1993-2009. **Textos para discussão FEE**, 97, Porto Alegre, nov. 2011.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, nº 18, p. 174-215, set./dez. 2008.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº 48, set./dez. 2011.

referências