UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Valter de Almeida Costa

Política Educacional para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo - Expectativas dos Estudantes de Quatro Unidades Escolares da Zona Leste da Capital e a Disputa Ideológica na Educação

São Paulo
2011

VALTER DE ALMEIDA COSTA

Política Educacional para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo - Expectativas dos Estudantes de Quatro Unidades Escolares da Zona Leste da Capital e a Disputa Ideológica na Educação

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação
Orientação: Prof. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Costa, Valter de Almeida

Política Educacional para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo - Expectativas dos Estudantes de Quatro Unidades Escolares da Zona Leste da Capital e a Disputa Ideológica na Educação. Valter de Almeida Costa, orientação Prof. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa. São Paulo: s.n., 2011

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2011

1 - Educação – 2 - Política Educacional -
3 - Ensino Médio – 4 - Ensino Técnico – 5 - Ideologia
I – Kruppa. Sonia Maria Portela. II – Titulo.

COSTA, Valter de Almeida

Política Educacional para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo - Expectativas dos Estudantes de Quatro Unidades Escolares da Zona Leste da Capital e a Disputa Ideológica na Educação

Dissertação apresentada no curso de Mestrado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientação: Prof. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa

Aprovado em:

Data :____/_____/_____

Resultado:_____

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa (FE-EDA)
Instituição: Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo
Assinatura_____

Profª. Dra. Carmem Sylvia Vidigal Moraes (FE-EDA)
Instituição: Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo
Assinatura_____

Profª. Dra. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco
Instituição: Universidade Federal Fluminense
Assinatura_____

Dedicatória

Dedico esta Dissertação, inicialmente, aos meus pais João Pereira da Costa (em memória) e Olinda M. de Almeida Costa, que se conheceram trabalhando em fábricas desta Cidade de São Paulo. Um casal de operários que criou, além deste autor, seis irmãos para quem também dedico este trabalho: Amanda, Edson (em memória), José, Marcio, Rosangela e Solange.

Dedico ainda as linhas desta Dissertação ao meu filho Miguel cuja alegria, cores, sons e sorrisos da infância iluminaram e iluminam meus caminhos; e à sua mãe, Yara, que tomou conta do pequenino nestes anos de múltiplos exílios.

Aos milhares de ex-alunos que me proporcionaram o privilégio de ter acompanhado parte de suas vidas de estudantes nos cerca de vinte anos em que lecionei na Rede Pública de Ensino e aos meus colegas professores.

Aos colegas da Supervisão da Secretaria da Educação do Município de São Paulo com os quais tenho aprendido a olhar de outras maneiras nosso trabalho na Educação.

Aos numerosos amigos que fiz nas lutas sociais da Zona Leste e da cidade de São Paulo, que aproveito para homenagear nas pessoas de Antonio Gomes e Eduardo Pinheiro (companheiros do FDZL), Jorge Macedo (Movimento Nossa Itaquera), Samantha Neves, Denise Carreira e Milton Alves Santos (Movimento Nossa São Paulo- GT de Educação), e aos dedicados e combativos religiosos que lideram as lutas sociais destas periferias (Padre Ticão, de Ermelino Matarazzo e Padres Rosalvino e Paulo, de Itaquera).

Dedico finalmente aos estudantes que expressaram, com generosidade, as opiniões que são analisadas nesta dissertação.

Agradecimentos

À Profª Dra. Sonia Maria Portela Kruppa, pela orientação na condução dos trabalhos e nos apontamentos que permitiram melhorar os resultados aqui apresentados.

Às Profas. Dras. Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco, pelas valiosas contribuições dadas no exame de Qualificação.

Ao professor Edson do Carmo, meu colega de trabalho na Supervisão Escolar de Itaquera, pela cuidadosa colaboração na formatação final das tabelas.

À jovem Ester Cizzoto pela paciência e apoio dado na fase mais pesada dos trabalhos.

À professora Abigail Malavasi pela generosa contribuição dada para o andamento da pesquisa.

À pesquisadora Andréa Martinez Della Mônica pela ajuda na fase inicial da pesquisa.

“ A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burgueses de corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta.”

K. Marx e F. Engels

RESUMO

COSTA**,** Valter de Almeida. Política Educacional para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo - Expectativas dos Estudantes de quatro Unidades Escolares da Zona Leste da Capital e a disputa Ideológica na Educação. 2011. 408f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

Trata-se de uma pesquisa que analisa a Política Educacional adotada para o Ensino Médio e Educação Técnica (do Centro Paula Souza), da Rede Pública de Ensino de São Paulo e as expectativas educacionais de estudantes de quatro escolas públicas (duas de Ensino Médio e duas Escolas Técnicas) localizadas em áreas próximas ao extremo da Zona Leste da Capital de São Paulo. Na análise da Política Educacional é dada ênfase ao período iniciado em 1995 quando o Estado de São Paulo passa a ser governado pelo grupo político que controlaria a Política Educacional neste Estado desde então, com atenção especial à última fase deste período que coincide com a aplicação dos questionários e realização de entrevistas com os alunos das escolas pesquisadas. Para esta análise são utilizados, principalmente, os referenciais teóricos da tradição marxista, dos quais, é destacada a utilização dos conceitos elaborados pelo pensador italiano Antonio Gramsci, sendo um dos principais o de Aparelho Privado de Hegemonia, que aparece também com os conceitos de Ideologia, Classes Sociais e Consciência de Classe, na visão deste e outros pensadores que utilizaram e utilizam o referencial teórico do Marxismo. Com o auxílio destes conceitos é que são analisadas as disputas que marcam a atuação dos vários sujeitos em ação no processo de implantação da Política Educacional no Estado, tanto os que defendem a política inspirada em valores do neoliberalismo como os que resistem às medidas com estas características neoliberais que são adotadas, em São Paulo, neste período. E, em meio a esta acirrada disputa ideológica entre defensores e críticos das medidas neoliberais na Educação, é que são levantadas as expectativas e opiniões dos estudantes, com o objetivo de compreender os modos pelos quais chegam e são assimilados estes confrontos, nas escolas, pelos estudantes e como seriam as formulações que os próprios estariam elaborando sobre a atual situação do ensino, à partir do que vivenciam nas unidades de ensino. Verificamos inicialmente com base na análise do resultado dos questionários e das entrevistas que, além dos prejuízos causados à imagem do professor na ação intencional e articulada de aparelhos de hegemonia, que parte considerável dos alunos do Ensino Médio demonstra profundo descontentamento com o trabalho de alguns professores. Concluímos que se a direita utiliza os mais variados aparelhos de hegemonia para disseminar os valores da ideologia neoliberal, os grupos políticos que atuam junto às categorias dos educadores, também devem pensar na ação intencional sistemática, planejada para a formação e luta ideológica não apenas nos sindicatos e partidos, mas também nos espaços que constituem campos de disputa e um dos espaços em que esta luta já está acontecendo é a escola.

Palavras Chave: Educação – Política Educacional - Ensino Médio – Ensino Técnico – Ideologia

Abstract

COSTA, Valter Almeida. Educational Policy for Secondary Education and Technical Education in the State of Sao Paulo - Students' Expectations of four School Units of the Eastern Zone of the Capital and ideological disputes in Education. 2011. 408f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This is a study that examines the educational policy adopted for the High School and Technical Education (Centro Paula Souza), the Public Education Network of Sao Paulo and educational expectations of students from four schools (two high school and two Technical Schools) located in areas near the end of the Eastern Zone of Sao Paulo. Analyzing the Educational Policy emphasis is given to the period starting in 1995 when the state of Sao Paulo is now ruled by a political group that would control the Educational Policy in this state since then, with special attention to the last phase of this period that coincides with the implementation of questionnaires and interviews with students of the schools surveyed. For this analysis are used, especially the Marxist theoretical tradition, which is highlighted the use of concepts developed by the Italian thinker Antonio Gramsci, one of the leading private apparatus of hegemony, which also appears with the concepts of Ideology , Social Classes and Class Consciousness, in the view of this and other thinkers who have used and use the theoretical framework of Marxism. With the help of these concepts are analyzed disputes that mark the performance of several subjects in action during the implementation process of the Educational Policy in the State, both those who support the policy-inspired values of neoliberalism as those who resist the measures of this type neoliberals who are adopted in Sao Paulo in this period. And in the midst of this fierce ideological dispute between advocates and critics of neoliberal measures in education, is that they raised the expectations and opinions of students, with the aim of understanding the ways in which they arrive and are assimilated these confrontations, by schools,students and how are the formulations that they themselves would be elaborating on the current situation of education, from what they experience in teaching units. We note initially based on an analysis of the results of questionnaires and interviews that, beyond the damage caused to the image of the teacher in intentional action and articulated apparatus of hegemony that a considerable portion of high school students shows deep dissatisfaction with the work of some teachers . If we conclude that the right uses the most varied instruments of hegemony to spread the values of liberal ideology, the political groups that work with the categories of educators, should also think about intentional action systematic, planned for the training and ideological struggle not only in trade unions and parties, but also the spaces that constitute fields of contention and one of the spaces in which this fight is already happening in school.

Keywords: Education - Educational Policy - Secondary Education - Technical Education - Ideology

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de questionários aplicados nos Estabelecimentos de Ensino selecionados, no período de 2008/2009 204
Tabela 2 – Número de entrevistas realizadas nas Escolas Técnicas selecionadas, no período de 24/03/2009 a 07/04/2009 205
Tabela 3 – Número de entrevistas realizadas nas Escolas de Ensino Médio selecionadas, no período de 25/11/2009 a 11/12/2009 206
Tabela 4 – Número de entrevistas realizadas nas Escolas de Ensino Médio e Técnico selecionadas, realizadas com diretores e professores no período de 18/12/2009 a 26/08/2010 207
Tabela 5 – Distância entre Residência do Aluno do Ensino Técnico e a Unidade Escolar.... 231
Tabela 6 – Meio de Transporte Utilizado pelo Aluno do Ensino Técnico para chegar a Unidade Escolar 232
Tabela 7 - Alunos do Ensino Técnico que Trabalham 232
Tabela 8 – Alunos do Ensino Técnico que Durante o Período do Curso Consegue Alimentar-se Adequadamente 233
Tabela 9 – Tipos de Escolas Freqüentadas Pelos Alunos do Ensino Técnico Durante o Ensino Fundamental 277
Tabela 10 – O Que os Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Gostariam de Aprender ou ter Aprendido até o final do curso 298
Tabela 11 - O Que os Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Gostariam de Aprender ou ter Aprendido até o final do curso 299
Tabela 12 – Opiniões dos Alunos das Escolas Técnicas Referente à Sua Classe Social 307
Tabela 13 - Opiniões dos Alunos das Escolas de Ensino Médio Referente à Sua Classe Social 307
Tabela 14 – Média Mensal da Renda Familiar dos Alunos das Escolas de Ensino Médio.... 309
Tabela 15 - Média Mensal da Renda Familiar dos Alunos da Escolas de Ensino Técnico.... 309
Tabela 16 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos 322
Tabela 17 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos 323

Tabela 18 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Ermelino Matarazzo Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos 323
Tabela 19 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Guaianases Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos 324
Tabela 20 – Aluno da Escola de Ensino Médio que Recebe Algum Benefício Social para Continuar seus Estudos 328
Tabela 21 - Aluno da Escola de Ensino Técnico que Recebe Algum Benefício Social para Continuar seus Estudos 328
Tabela 22 – Participação do Aluno da Escola de Ensino Médio em Alguma Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia Seus Estudos 329
Tabela 23 - Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia os Estudos dos Alunos da Escola de Ensino Médio 329
Tabela 24 - Participação do Aluno da Escola de Ensino Técnico em Alguma Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia Seus Estudos 330
Tabela 25 - Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia os Estudos dos Alunos da Escola de Ensino Médio 330
Tabela 26 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio Referente Se está Faltando Alguma Coisa para Melhorar Curso/Escola 331
Tabela 27 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Referente ao que Está Faltando para Melhorar Curso/Escola 337
Tabela 28 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Referente ao que Está Faltando para Melhorar Curso/Escola 338
Tabela 29 – Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória 343
Tabela 30 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória 343
Tabela 31 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor 345
Tabela 32 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor 345
Tabela 33 – Alunos do Ensino Técnico que Freqüentam Outro Curso Além da Escola 347

Tabela 34 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Ermelino Matarazzo Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória 347
Tabela 35 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Guaianases Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória 348
Tabela 36 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Ermelino Matarazzo Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor 348
Tabela 37 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Guaianases Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor 349
Tabela 38 – Opinião dos Alunos Da Escola Técnica de Ermelino Matarazzo Sobre o que Mais Interfere e Prejudica Seus Estudos 349
Tabela 39 - Opinião dos Alunos Da Escola Técnica de Guaianases Sobre o que Mais Interfere e Prejudica Seus Estudos 350
Tabela 40 – Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente ao Principal Objetivo Com o Curso 354
Tabela 41 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente ao Principal Objetivo Com o Curso 354
Tabela 42 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Sobre Qual Objetivo da Escola 355
Tabela 43 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Escola da Parada XV Sobre Qual Objetivo da Escola 355
Tabela 44 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Ermelino Matarazzo Referente ao Principal Objetivo Com o Curso 358
Tabela 45 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Guaianases Referente ao Principal Objetivo Com o Curso 358
Tabela 46 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente a se ele tem Conhecimento de Mudança que Estariam Ocorrendo no Ensino Médio 367
Tabela 47 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente Aos que Responderam Sim, Quais Eram as Mudanças 368
Tabela 48 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente a se ele tem Conhecimento de Mudança que Estariam Ocorrendo no Ensino Médio 368
Tabela 49 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente Aos que Responderam Sim, Quais Eram as Mudanças 369

Tabela 50 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Ermelino Matarazzo Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso 380
Tabela 51 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Guaianases Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso 381
Tabela 52 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso 382
Tabela 53 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso..... 383

SIGLÁRIO

ABC – Santo André, São Bernardo e São Caetano
ABERT – Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão
ACM – Associação Cristã de Moços
ADUNESP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista
AIE – Aparelho Ideológico do Estado
AIRI – Associação das Indústrias da Região de Itaquera
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANDEP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
ANDES-SP – Sindicato Nacional dos Docentes em Instituições de Ensino Superior – São Paulo
ANDUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ANJ – Associação Nacional de Jovens
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM – Associação de Pais e Mestres
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CDF – Cabeça de Ferro
CDP – Centro de Detenção Provisória
CEB – Câmara de Educação Básica
CEBRI – Centro Brasileiro de Relações Internacionais
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEU – Centro Educacional Unificado
CFE – Conselho Federal de Educação
CGADB – Convenção Geral das Assembléias de Deus do Brasil
CIESP – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CLAI – Conselho Latino Americano de Igrejas
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED – Congresso Nacional de Educação
CONIC – Conselho Nacional das Igrejas Cristãs
CONLUTAS – Coordenação Nacional de Lutas
CONSEG – Conselho de Segurança
CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
CRUESP – Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEM – Partido Democratas

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DISAETE – Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação
DMN – Defensores do Movimento Negro
DOI CODI – Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
EACH – Escolas de Artes, Ciências e Humanidades
EAD – Educação à Distância
EC – Emenda Constitucional
EEM – Escola de Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ENAD – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETE – Escola Técnica Estadual
ETE – Escola Técnica Estadual
FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado
FATEC – Faculdade Tecnologia
FDZL – Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste
FEDEP-SP – Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública de São Paulo
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FSP – Folha de S. Paulo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFETS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPESP – Instituto de Previdência do Estado de São Paulo
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LER – Lesões por Esforço Repetitivo

MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OFA – Ocupante de Função Atividade
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PC – Partido Comunista
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCC – Primeiro Comando da Capital
PCO – Partido da Causa Operária
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
PIPMO – Programa Intensivo de Mão-de-Obra
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas
POR – Partido Operário Revolucionário
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PT – Partido dos Trabalhadores
RAP – Ritmo e Poesia
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI – Sistema de Avaliação Institucional
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBT – Sistema Brasileiro de Televisões
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPS – Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Ensino Público Estadual, Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo
SME – Secretaria Municipal da Educação
STF – Supremo Tribunal Federal
UEE – União Estadual de Estudantes
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo
VAR – Vanguarda Armada Revolucionária
ZUPI – Zona de Uso Predominantemente Industrial

Sumário

INTRODUÇÃO **21**
APRESENTAÇÃO **25**
PRIMEIRA PARTE 27
1. Fundamentação Teórica e Metodológica 27
1.1. Fundamentação Teórica 27
1.1.1. Os Conceitos de "Totalidade" e "Consciência de Classe" 27
1.1.2. Os Conceitos de Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado 31
1.1.3. O "Sujeito" e a "Estrutura" no Debate entre Vertentes do Marxismo 33
1.1.4. Gramsci e o Conceito de Hegemonia 33
1.1.5. A Guerra de Movimento e a Guerra de Posições 35
1.1.6. A História do Conceito de Hegemonia 35
1.1.7. A Importância da Cultura e dos Sistemas Ideológicos 36
1.1.8. As Organizações Privadas como Instrumentos de Hegemonia 37
1.1.9. O Sujeito Social e a Intencionalidade Política 38
1.1.10. Outros Referenciais Teóricos Incorporados ao Longo da Pesquisa 38
1.2. A Fundamentação Metodológica 40
SEGUNDA PARTE 42
2. As Políticas Públicas para a Educação de Nível Médio e Ensino Técnico no Estado de São Paulo 42
2.1. A Luta pela Expansão do Ensino Secundário 44
2.2. Décadas de 60 e 70: O Período do Regime Militar e as duas Leis de Diretrizes 50
2.3. O Período de Tereza Roserlei Neubauer na Secretaria da Educação e a Reorganização 57
2.4. O Governo de Geraldo Alckmin e a Posse de Gabriel Chalita na Secretaria da Educação 61
2.4.1. As Duas Propostas de Plano Estadual de Educação para São Paulo 64
2.5. O Governo de Cláudio Lembo e a Passagem de Maria Lucia Vasconcelos na Secretaria da Educação 77
2.5.1. A Situação Alarmante e Triste das Escolas Estaduais 79
2.5.1. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo 81
2.6. O Governo de José Serra e a Gestão de Maria Helena Guimarães de Castro na Secretaria da Educação 84
2.6.1. A Nova Política Educacional 85
2.6.2. Uma Educação Caminhando pela Direita 86
2.6.3. O Reforço das Funções de Controle e Monitoria e a Proposta Curricular 88
2.6.4. A Meritocracia e a Política da Bonificação por Desempenho 94
2.6.5. O PSDB e os Aparelhos Privados de Hegemonia 96
2.6.6. Instituto Fernand Braudel: Um Aparelho de Hegemonia em Ação 97
2.6.6.1. As lições Aprendidas na Reforma de Nova York 99
2.6.6.2. Os Artigos Publicados no Jornal "O Estado de S. Paulo" 101
2.6.7. O Movimento "Todos pela Educação" e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE 111
2.6.7.1. O Plano de Desenvolvimento da Educação e a Mobilização das Famílias e Comunidades 114
2.6.7.2. O Compromisso "Todos Pela Educação" e o Projeto de Nação 116
2.6.8. A Previsível Resistência dos Sindicatos 121
2.6.9. Um Clima de Guerra na Educação de São Paulo 122

2.6.10. O Movimento Nossa São Paulo 123
2.6.11. O Congresso do Sindicato dos Professores e suas Principais Teses Debatidas . 124
2.6.11.1. A Política Educacional em São Paulo na visão das Correntes Sindicais do Estado. 134
2.6.11.2. A Restrição da Falta por Motivo de Saúde 134
2.6.11.3. A Lei da Promoção por Mérito 135
2.6.11.4. A Política do Fatiamento da Categoria 137
2.6.11.5. Padronização Curricular na Visão do Sindicato e suas Tendências 139
2.6.11.6. A Mídia, os Professores e seu Sindicato 140
2.6.11.6.1. A Mídia e o Compromisso "Todos pela Educação" 141
2.6.11.6.2. A Mídia nas Visões das Correntes Sindicais dos Professores 144
2.6.11.7. Os Temas da Luta de Classes, Identidade e Consciência de Classe nas Teses do Congresso Sindical dos Professores 148
2.6.11.8. O Programa de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação 149
2.6.11.8.1 A "Luta de Classes" e outros Conceitos do Marxismo no Programa de Formação da CNTE 150
2.6.11.13. A Vontade Coletiva e a Ação Consciente pela Transformação 151
2.6.12. O curso de Gestão de Pequenas Empresas para alunos do Ensino Médio 154
2.6.12.1. O Uso do Empreendedorismo na Disseminação da Ideologia Neoliberal 156
2.7. O Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e o Ensino Técnico em São Paulo . 159
2.7.1. Os Primeiros Anos da Educação Profissional em São Paulo 160
2.7.2. O Golpe de 1964 e a Política de Educação Profissional Técnica, Tecnológica no Período do Regime Militar 162
2.7.3. A Criação do Centro Paula Souza no Contexto do Regime Ditatorial 163
2.7.4. A Transferência de Escolas Técnicas para o Centro Paula Souza 164
2.7.5. A Baixa Oferta de Vagas em Cursos Técnicos numa Denúncia Inusitada 166
2.7.6. O Plano de Expansão das Etecs e as Disputas Eleitorais 167
2.7.7. Os Efeitos Anunciados da Formação Técnica sobre a Empregabilidade dos Egressos 169
2.7.8. A Opção por Alternativas mais Baratas de Formação 171
2.7.9. A Relação entre as Disputas Eleitorais e os Projetos de Expansão do Ensino Técnico 174
TERCEIRA PARTE 176
3. Contexto da Globalização e Supremacia do Pensamento Neoliberal 176
3.1. O Início da Afirmação do Pensamento Neoliberal 176
3.2. As Mudanças Ocorridas na Economia 178
3.3. A Influência das Agências Internacionais na Formulação da Política Educacional Brasileira 179
3.4. A Terceira via segundo seu principal Ideólogo 183
3.4.1. Reiterando o que Seria a "Morte do Socialismo" 184
3.4.2. Reconhecendo o que seria o Triunfo do Neoliberalismo 187
3.4.3. A Globalização não Seria um Processo Cego: Haveria uma Governança 190
3.5. Alguns Conceitos-Chave da Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil 191
3.5.1. Empregabilidade: Um Conceito Chave do Novo Paradigma, no Campo da Economia, que Dialoga com a Educação 195
3.6. Os Conceitos de Ideologia e de Hegemonia e os Seus Usos na Análise do Novo Paradigma 197
QUARTA PARTE 201

4. A Pesquisa nas Escolas 201
4.1. Apresentação das Escolas da Pesquisa 201
4.1.1. A Organização da Pesquisa de Campo 201
4.1.1.1. A Pesquisa nas Escolas Técnicas e Escolas de Ensino Médio: Organização Inicial 201
4.1.1.2. A Pesquisa nas Escolas de Ensino Médio 202
Estabelecimento de ensino –..... 206
Estabelecimento de ensino –..... 207
4.1.2. As Escolas de Ensino Médio: seus planos e uma visão geral da comunidade e alunos 207
4.1.2.1. A Primeira Escola de Ensino Médio 208
4.1.2.2. A Segunda Escola de Ensino Médio 210
4.1.2.2.1. O Plano de Gestão Como Subsídio Para a Elaboração dos Questionários e Roteiros das Entrevistas 213
4.1.2.2.1.1. A Caracterização da Comunidade e Suas Expectativas, Segundo o Plano de Gestão 213
4..1.2.2.2. As Escolas de Ensino Técnico: Seus Planos, Contexto em que Surgiram e Principais Características..... 216
4.1.2.2.2.1. A ETEC Zona Leste: A História de seu Surgimento e a Relação com os Movimentos Sociais da Região 217
4.1.2.2.2.1.1. O plano de gestão da ETEC Zona Leste e uma parte da história do movimento social de educação na região 218
4.1.2.2.1.1.1. O Movimento de Educação da Zona Leste e a Vinda da USP, Faculdade Tecnológica e Escolas Técnicas Para a Região 223
4.1.2.2.2.2. A ETEC de Guaianases: Seu Plano de Gestão, Histórico, Propostas e Principais Características..... 227
4.2. A análise dos Dados Coletados e Entrevistas 230
4.2.1. Análise dos Questionários Respondidos e Primeiras Constatações Destacadas .. 230
4.2.2. Análise das Entrevistas com os alunos das Escolas Técnicas e Primeiros Destaques Obtidos 234
4.3. As entrevistas nas Escolas 236
4.3.1. As Entrevistas com Professores e Direção de Escola Técnica 236
4.3.1.1. Algumas Percepções sobre os Alunos da Escola Técnica..... 237
4.3.1.2. A Falta de Mais Escolas Técnicas 239
4.3.1.3. A Organização do Trabalho Pedagógico 241
4.3.1.4. O Objetivo da Escola Técnica 243
4.3.1.5. Uma Ética para Não Entrar em Conflito com o Mundo Empresarial..... 245
4.3.1.6. A Lógica da Competitividade e o Gosto Pelo Poder: "É Gostoso Mandar Alguém Embora"..... 246
4.3.2. As Entrevistas com Professores e Direção de uma das Escolas de Ensino Médio 248
4.3.2.1. As Opiniões da Direção e Professores Sobre os Alunos 249
4.3.2.2. Os Adolescentes Vistos Como Alienados 249
4.3.2.3. As Opiniões Sobre as Famílias dos Alunos..... 253
4.3.2.4. Alguém Tem que Ver que Eles Existem 255
4.3.2.5. O Adolescente é Pouquíssimo Olhado 255
4.3.2.6. A Opinião da Direção e Professores Sobre as Novas Medidas da Política Educacional em São Paulo 256
4.3.2.7. Dos PCNs aos Cadernos de Apoio 257
4.3.2.8. A Opinião que o Governo Demonstra ter Sobre os Professores..... 258

4.3.2.9. O Professor é Alienado da Responsabilidade do Ensino.....259
4.3.2.10. O Professor Como Mero Executor 260
4.3.2.11. A Opinião Sobre a Qualidade e o Uso do Material Mandado Pelo Governo..261
4.3.2.12. A Menção ao Baixo Nível dos Alunos e a Crítica aos Ciclos 263
4.3.2.13. A Responsabilização dos Professores pelo Fracasso e a Bonificação por Desempenho 264
4.3.2.14. O Uso Político da Avaliação 266
4.3.2.15. Os Objetivos do Ensino Médio Segundo Diretora e Professores Entrevistados 267
4.3.2.16. A Indefinição e o Cinismo na Discussão Sobre os Objetivos do Ensino Médio 267
4.3.2.17. A Baixa Expectativa em Relação aos Alunos 269
4.3.2.18. As Desigualdades e a Questão da Classe Social.....270
4.3.3. As Entrevistas com Alunos 277
4.3.3.1. A Trajetória Escolar Dos Alunos Entrevistados: "Sempre Estudei Em Escola Pública..." 277
4.3.3.1.1. Os Diferentes Desempenhos Dos Alunos.....278
4.3.3.1.2. Especificidades das Alunas Que Podem Interferir no Processo Escolar.....280
4.3.3.1.3. Os Efeitos das Constantes Mudanças de Residência ou Local de Trabalho ..280
4.3.3.1.4. O Desempenho Possível: Os Alunos Que Se Julgam Medianos.....282
4.3.3.1.5. Quando é Melhor Estar na Média.....283
4.3.3.1.6. Ou Quando o Melhor É Ser o Melhor 284
4.3.3.2. A Influência Da Família, Suas Histórias, Exemplos e Condições na Vida Escolar dos Entrevistados.....285
4.3.3.2.1. O Conceito de Capital Cultural 286
4.3.3.2.2. O Exemplo dos Pais que Cursaram o Ensino Técnico 289
4.3.3.2.3. "...O Meu Pai Nunca Fez Faculdade... A Maioria da Minha Família Não... Nem "Tchum" Pra Faculdade".....290
4.3.3.2.4. As Condições Financeiras das Famílias dos Alunos 290
4.3.3.2.5. As conseqüências dos novos arranjos familiares.....294
4.3.3.2.6. As Condições Financeiras e o Acesso à Língua Estrangeira.....296
4.3.3.2.7. As Condições Financeiras e o Acesso À Informática.....299
4.3.3.3.Percepção de Classe Social dos Entrevistados 301
4.3.3.3.1. A Classe Definida Pelo Local De Moradia 303
4.3.3.3.2. A Classe Definida Pelo Poder Aquisitivo 304
4.3.3.3.3. "Nunca Passei Fome": A Classe Definida Pelo Acesso à Comida.....306
4.3.3.3.4. A Classe Definida Pelo Acesso Ao Lazer 311
4.3.3.3.4.1. O Funk e o Rap Neste Bairro Da Pesquisa.....312
4.3.3.3.4.2. A Música Anuncia O PCC nas Portas das Escolas.....314
4.3.3.3.5. A Classe Definida Pela Qualificação.....315
4.3.3.4. A Disputa Política em Torno do Ensino Técnico e Superior 317
4.3.3.4.1. A Igreja Católica Local na Luta pela Educação Técnica e Superior.....319
4.3.3.5. O Que o Governo Deveria Fazer em Benefício dos Alunos das Escolas Públicas, na Opinião dos Entrevistados 321
4.3.3.6. A Participação em Instituição/Grupo/Movimento/ Entidade 329
4.3.3.6. As Visões dos Entrevistados Sobre a Escola.....330
4.3.3.6.1. Há os Que Estão Insatisfeitos 330
4.3.3.6.2. Mas Há os Que Gostam da Escola.....334
4.3.3.6.3. E os Que Atribuem os Problemas aos Próprios Alunos e Professores 335
4.3.3.6.4. Visões Negativas dos Professores 337

4.3.3.6.5. Visões Positivas dos Professores 341
4.3.3.6.6. O Fator "Tempo" na Vida Escolar 346
4.3.3.7. Visões Sobre os Outros Jovens 350
4.3.3.7.1. As Visões Pessimistas Sobre os Colegas Da Escola e Outros Jovens da Comunidade 350
4.3.3.7.2. A Visão do Aluno Como Quem Faz Seu Próprio Caminho, nas Entrevistas Feitas nas Escolas Técnicas 352
4.3.3.8. Os Objetivos no Ensino: dos Alunos e da Escola, na Perspectiva dos Entrevistados. 353
4.3.3.8.1. O Objetivo de Preparar para a Competição e o Lucro 359
4.3.3.8.2. Objetivo de Formar Mais um Para o Mercado de Trabalho 360
4.3.3.8.3. O Objetivo de Formar para a Cultura Geral e Melhor Comunicação 362
4.3.3.8.4. O Objetivo de Formarem Semi-analfabetos 364
4.3.3.8.5. Eles tão Preparando a Gente Mesmo pra Resolver Situação Pequena 365
4.3.3.9. A Adoção das Apostilas e o Impacto Junto aos Professores, na Opinião dos Alunos 370
4.3.3.9.1. A Resistência Contra a Apostila e a Opinião de Alguns Alunos 371
4.3.3.9.2. A Crítica de Alguns Alunos ao Não uso ou Mal uso das Apostilas pelos Professores 372
4.3.3.10. O Que os Alunos Aprenderam nas Escolas De Ensino Médio 374
4.3.3.11. O que os Alunos das Escolas Técnicas Afirmam ter aprendido no Curso 375
4.3.3.11.1. Eu Tinha que Ser Melhor em Alguma Coisa 375
4.3.3.11.2. Quem Não For o Melhor Será Subordinado 376
4.3.3.11.3. Aprender a Ver o Lado das Empresas 377
4.3.3.11.4. Estamos Indo Com Unhas e Dentes Naquilo Que a Gente Quer 377
4.3.3.11.5. O Professor como Recurso do Aluno que não possui Recursos Financeiros 379
4.3.3.12. Os Planos dos Alunos, após a Conclusão do Ensino Médio 380
CONCLUSÃO 384
Referência Bibliográfica Básica 393

INTRODUÇÃO

Com base na observação dos dilemas e dramas que envolvem as questões do Ensino Médio e Técnico no Estado de São Paulo, que incluem, de um lado, a idéia do fracasso na forma de péssimos desempenhos dos alunos das Escolas de Ensino Médio nas várias avaliações externas realizadas nos últimos anos, e de outro, a propaganda da excelência sustentada na preservação de um processo seletivo para o ingresso nas unidades públicas de Ensino Técnico (as que integram o Centro Paula Souza), esta dissertação analisa a forma como as políticas educacionais no Estado de São Paulo, impactam os jovens estudantes e influenciam a formação de suas opiniões acerca de seus estudos atuais, possibilidades de prosseguimento e inserção no mercado de trabalho, confrontando e comparando estas opiniões com os valores disseminados pelo paradigma neoliberal dominante.

O que nos motivou a iniciar este estudo foi nossa experiência pessoal de cerca de vinte anos lecionando para crianças, adolescentes e jovens em Escolas Públicas, da rede Municipal e Estadual de São Paulo, localizadas na Zona Leste da capital do Estado.

A esta experiência de ter lecionado a disciplina de História para estes alunos, foi somada a de ter exercido a função de Coordenador Pedagógico em Escola de Ensino Fundamental na Cidade de São Paulo e de ter Coordenado, por cinco anos, as atividades sócio-culturais desenvolvidas em Centro Social dirigido por Irmãos da Congregação dos Maristas, através do Projeto Agente Jovem, um Convênio entre a Instituição, a Prefeitura e o Governo Federal, que atendia 400 adolescentes em bairro também situado na Zona Leste de São Paulo.

Nestes diferentes trabalhos sempre nos acompanhou a preocupação com o futuro, os próximos passos destes jovens que saiam da Instituição ou do Ensino Fundamental, quando completavam o oitavo ano. Por conta deste interesse, apresentamos a proposta e coordenamos a implantação na Escola em que trabalhamos como professor de história, a EMEF Padre José Anchieta, no bairro de Vila Progresso, em São Miguel Paulista, São Paulo, do "Projeto Batedor" que consistia no convite para que em todos os anos, na década de 1990, os alunos egressos do Ensino Fundamental, retornassem para conversar com seus antigos professores e colegas, sobre suas experiências quanto ao prosseguimento nos estudos e ocupação profissional.

Estas conversas eram antecedidas de pesquisa realizadas por meio de aplicação de questionários, nos quais eram feitas indagações sobre suas condições atuais de estudo e

trabalho. Já naquela época, as respostas apontavam o agravamento da situação econômica de suas famílias como decorrência do desemprego crescente.

Foi a partir destas experiências analisadas à luz dos referenciais teóricos trazidos por nossa militância em organizações de esquerda, inclusive nos últimos anos de clandestinidade dos partidos comunistas, que surgiu o interesse inicial na compreensão das motivações mais profundas das políticas que afetam as condições de vida, estudo e trabalho da população em geral e da juventude, em especial.

Entre os autores, conhecidos neste período da militância juvenil, estavam Gramsci, já estudado nas organizações de base clandestinas destes partidos, chamadas de células no final dos anos 70, que antecederam à abertura política no país. Fomos recrutados, conforme a linguagem da época, para militar numa célula de bairro do Partido Comunista Brasileiro, com 16 anos, em 1978.

Naqueles anos nosso principal veículo interno de comunicação era o Jornal 'Voz Operária', que tão logo teve seu nome substituído pelo 'Voz da Unidade', passou a veicular, já na década de 1980, textos contendo análises na perspectiva de Gramsci e de diversos autores então denominados de 'eurocomunistas'. Desde então, em nossa formação teórica, primeiro na militância, depois através de textos acadêmicos, os conceitos de Gramsci constituem importante referência para as questões que são colocadas nos campos da política, da cultura e da educação.

Nesta década de 1980, a formação teórica proporcionada pela leitura dos livros e jornais indicados nas mencionadas 'células' de bairro do Partido Comunista Brasileiro (na região de nossa atuação que correspondem atualmente às áreas das Subprefeituras de Itaquera e São Miguel Paulista) era acrescida da prática de atuação nos chamados "aparelhos" do Partido. No final da adolescência e boa parte da fase da juventude, o 'aparelho' de nossa atuação política consistia principalmente nas Sociedades Amigos do Bairro, sendo que na primeira entidade na qual concentrávamos as ações da 'célula', a Sociedade Amigos do Bairro de Vila Progresso, foi possível o primeiro contato com o trabalho de organização juvenil por meio de ações culturais que giravam em torno da participação dos jovens daquele bairro em oficinas de teatro, música, dança e atividades esportivas. Paralelamente a este conhecimento do trabalho com adolescentes e jovens, feito, muitas vezes, em combinação com as escolas locais, tivemos contato com a história da Sociedade Amigos do Bairro e de sua rotina de encaminhamento de demandas dos moradores para as autoridades (pavimentação de ruas, iluminação, construção de creches e escolas, etc) pois colaborávamos na redação dos ofícios e

elaboração das atas das reuniões, o que nos possibilitou, também, a leitura das atas da entidade de moradores, desde a fundação e o conhecimento tanto da história da organização dos moradores como da própria urbanização do bairro.

Ainda nesta década de oitenta, a experiência de organização na SAB de Vila Progresso, foi ampliada com a participação em lutas conjuntas com outras entidades de São Miguel Paulista e Itaquera, onde atuavam outros integrantes das 'células' do Partido Comunista já em fase de legalização. Desta maneira, colaboramos no processo de fundação de algumas entidades de moradores, como a Sociedade Amigos do Bairro de Vila Santa Terezinha e Sociedade Amigos do Bairro da Cidade Líder, ambas em Itaquera.

Também nesta década tivemos possibilidade de conhecer outro tipo de 'aparelho' de atuação dos comunistas, os sindicatos. Trabalhando na assessoria de comunicação, conhecemos o interior de algumas máquinas sindicais nas quais o Partido tinha alguma influência.

Na década de 1990, passamos a atuar com grupos juvenis que desenvolviam atividades mais direcionadas às linguagens artísticas (teatro, música e dança, principalmente), ocupando os espaços das escolas públicas locais e envolvendo os alunos destas escolas nos trabalhos que foram realizados. Por conta desta ação, e da articulação com outros movimentos culturais da região, constituímos a direção do Grupo de Trabalho de Cultura do Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste, à partir do ano em que este Fórum foi fundado, em 1999. Desde então, integramos a direção deste Fórum, no qual exercemos a função de Presidente, entre 2004 e 2005, e de Diretor do Grupo de Trabalho de Educação, função exercida atualmente.

Além de atuar, como cidadão, no Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste e em algumas ações do Fórum de Educação da Zona Leste, já na década de 2000, e profissionalmente na rede pública de educação (como professor, coordenador pedagógico e supervisor escolar), exercemos, entre os anos de 2000 até 2005 a já mencionada função de Coordenador Geral no Centro Social Irmão Lourenço, no qual os adolescentes participavam de atividades esportivas, culturais e de formação cidadã (com oficinas de informática, meio ambiente, política, filosofia, capoeira, etc).

Atualmente, atuamos no Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste e Movimento pela Instalação da UNIFESP na Zona Leste, e respondemos pela coordenação do Nossa Itaquera, uma extensão local da Rede Nossa São Paulo, que se reúne há pouco mais de um ano, mensalmente, na Igreja Católica local, para organizar as demandas locais dos moradores.

Esta história que constitui uma trajetória entre a ação nos ‘aparelhos’ do Partido Comunista, na adolescência e juventude (anos 70 e 80) até a atuação mais recente (anos 90 até 2010) em Movimentos Sociais nos quais são mais atuantes o que são denominados de ‘Aparelhos Privado de Hegemonia’, serviu de base e estímulo para esta pesquisa que busca, também, compreender melhor os efeitos da atuação destes últimos na Política Educacional vigente no Estado de São Paulo.

APRESENTAÇÃO

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo analisar a Política Educacional adotada para o Ensino Médio e Educação Técnica no Estado de São Paulo, notadamente no período compreendido à partir de 1995 quando tem início as administrações do mesmo grupo político que governa este estado, desde então; e a forma como as medidas constituídas por esta política atinge e são percebidas pelos estudantes de quatro escolas da rede pública que são analisadas (duas de Ensino Médio e duas Escolas Técnicas). As escolas escolhidas estão situadas em bairros próximos do extremo da Zona Leste em territórios administrativos que são denominados de Subprefeituras. Esta pesquisa abrange, portanto, bairros localizados em quatro subprefeituras da Zona Leste: Ermelino Matarazzo e Guaianases (onde estão situadas as duas escolas técnicas pesquisadas); Itaquera e São Miguel Paulista (onde ficam as escolas de Ensino Médio). Para a análise da Política Educacional implementada neste Estado, foi utilizada a pesquisa documental baseada no estudo tanto dos documentos oficiais da Administração (Planos, Propostas Curriculares, Decretos) como dos pronunciamentos dos dirigentes destas administrações na imprensa. Também foi feito levantamento das notícias veiculadas pela imprensa neste período da pesquisa (especialmente à partir do ano de 2007, em que os alunos entrevistados, na maioria, já estavam cursando o Ensino Médio ou Ensino Técnico), não apenas dos administradores, mas também dos defensores destas políticas, organizados nas instituições que esta pesquisa identificou como Aparelhos de Hegemonia, (um dos vários conceitos elaborados pelo pensador italiano Antonio Gramsci, que esta pesquisa utiliza junto com outras referências teóricas trazidas por autores que também adotam a perspectiva do Marxismo, em suas variadas matizes); e, na falta de espaço nesta citada imprensa para veiculação das idéias contrárias à Política Educacional vigente neste Estado, foram levantadas as opiniões dos vários grupos políticos de professores que participaram de congresso do maior sindicado de professores de São Paulo, a APEOESP, realizado no final de 2010.

A Primeira Parte desta Dissertação traz a Fundamentação Teórica e Metodológica da pesquisa que foi desenvolvida, relacionando as principais referências utilizadas.

A Segunda Parte desta Dissertação apresenta a análise dos principais sujeitos políticos em atuação na implementação e contestação da Política Educacional, com suas respectivas opiniões e veículos de elaboração ideológica, os Aparelhos de Hegemonia, e de disseminação

desta ideologia (a imprensa, por exemplo), de um lado, e dos que contestam esta política (os professores organizados em tendências políticas que atuam no sindicato), de outro lado.

A Terceira Parte da Dissertação faz a contextualização da implementação desta Política Educacional, com fortes marcas do Neoliberalismo, no quadro geral, nacional e internacional, da consolidação deste ideário neoliberal em paralelo ao processo denominado de Globalização, com a identificação dos principais valores que passam a ser disseminados com o simultâneo recuo das forças identificadas com as idéias socialistas.

A Quarta Parte da Dissertação traz, finalmente, a apresentação das Escolas em que foram realizadas tanto a pesquisa documental (estudo dos documentos oficiais de cada unidade como seus Planos de Gestão, Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos), como a pesquisa de natureza quantitativa (através da aplicação de questionários), como qualitativa (com realização das entrevistas com grupos focais organizados em cada escola, por período de funcionamento, na maioria)

PRIMEIRA PARTE

1. Fundamentação Teórica e Metodológica

1.1. Fundamentação Teórica

Sendo uma das finalidades desta pesquisa a confrontação entre as expectativas dos alunos entrevistados, nas escolas relacionadas, e as propostas conflitantes que dizem respeito à recente política educacional voltada para o Ensino Médio e Técnico na Rede Pública do Estado de São Paulo, um dos primeiros desafios foi o de encontrar ferramentas teóricas apropriadas que permitissem estabelecer as relações entre as falas 'localizadas' dos alunos e os contextos gerais das políticas educacionais, sociais, econômicas e políticas, nos âmbitos estadual, nacional e mundial, numa visão integrada. E, para tal desafio, no quadro referencial do marxismo, que embasa a presente pesquisa, um dos conceitos buscados foi o da totalidade. Com esta opção, demonstramos não ser nosso propósito restringir o estudo aos limites da região em que estão localizadas as quatro unidades escolares pesquisadas, uma parte da Zona Leste da Cidade de São Paulo, mas o de demonstrar como as realidades das escolas neste território aparentemente 'isolado', estão conectadas ou integradas ao conjunto que constitui a política educacional vigente, com suas contradições. Contradições que são políticas, mas que são também ideológicas e sociais. Ou seja, as diferentes e conflitantes posições políticas refletem oposições existentes no campo da ideologia e no campo da organização econômica e social da sociedade. Sendo a sociedade brasileira uma sociedade dividida em classes, esta divisão se manifestaria nas várias escalas da vida social. E as referências para abordagem destes conceitos foram buscadas num dos autores que tratam destes instrumentos de análise, George Lukács.

1.1.1. Os Conceitos de "Totalidade" e "Consciência de Classe"

Para tratar do conceito da 'totalidade', mencionado no livro 'História e Consciência de Classe', Lukács faz antes uma descrição das características da evolução capitalista que favoreceriam o enfoque empirista fragmentado e que tende a desprezar as teorias com visões mais integradas da realidade:

> "O caráter fetichista da forma econômica, a reificação de todas as relações humanas, a extensão sempre crescente de uma divisão do trabalho, que atomiza abstratamente e racionalmente o processo de produção, sem se preocupar com as possibilidades e

> capacidades humanas dos produtores imediatos, transformam os fenômenos da sociedade e, com eles, sua a percepção. Surgem fatos "isolados", conjuntos de fatos isolados... Por outro lado, em oposição a esses fatos e sistemas sociais isolados e isolantes, a dialética, além de insistir na unidade concreta do todo e desmascarar essa ilusão enquanto ilusão, produzida necessariamente pelo capitalismo, atua como uma simples construção". (LUKÁCS, 2003, págs. 72 e 73)

Lukács usa então a descrição do processo produtivo no capitalismo e seus efeitos sociais e científicos (na medida em que seja privilegiado o estudo de dados, fatos, aspectos isolados da realidade) para apresentar este elemento do método dialético que faria oposição a esta tendência pela fragmentação, propondo esta outra abordagem que:

> "Integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista)... para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade". (LUKÁCS, 2003, págs. 76)

Mas sendo a realidade social contraditória com esta contradição, significando, no capitalismo, a existências de classes sociais antagônicas, como ocorreria nestas classes, a consciência quanto a estas contradições?

Antes de entrar neste aspecto de uma das atribuições da consciência, é o caso de, primeiro, examinar como o próprio conceito de consciência é visto no quadro de referências do marxismo.

E a referência básica é dada pelo próprio Karl Marx em 'A Ideologia Alemã', livro que escreveu com seu principal parceiro intelectual, Friedrich Engels. E para ressaltar sua perspectiva materialista Marx e Engels frisam, diversas vezes, desde as primeiras páginas da obra, que o que os indivíduos são e pensam depende fundamentalmente, de suas condições materiais de existência (MARX e ENGELS, 1998, pág. 10 e 11). E por tratar de uma obra que cumpria uma função prática de dar combate ao idealismo que imperava entre correntes filosóficas da Alemanha, na época, Marx e Engels insistem neste ponto:

> "A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem de vida real... São os homens que produzem suas representações reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e as relações que a elas correspondem... A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real..". (MARX e ENGELS, 1998, pág. 18 e 19).

Desta forma categórica, todos os processos ligados ao pensamento humano são vinculados às condições materiais, partindo da própria constituição física do homem,

passando pelos modos como este produz seus meios de sobrevivência. Utilizando esta mesma obra de Marx e Engels como referência, o pesquisador Antônio Eusébios Filho, em tese intitulada "Sujeito e consciência: Entre a Alienação e a Emancipação", resume o que seriam as premissas da consciência, na perspectiva marxista:

> "[...] de que a consciência é constituída em um processo social e histórico; de que ela se processa dialeticamente, conformando uma síntese permanente entre subjetividade e objetividade; de que a consciência é o que caracteriza o ser social como um ser pensante, que reflete sobre sua realidade e que age intencionalmente para modificá-la [...]". (MARX, Apud, EUSÉBIOS FILHO, 2010, pág. 33)

E como o trabalho citado trata da questão do sujeito serão destacados adiante, por Eusébios Filho, outras obras em que Marx e Engels, tratarão da consciência e da ação transformadora da realidade.

Para Marx e Engels:

> "[...] o que difere o ser social do ser natural é, primordialmente, a capacidade humana de se apropriar conscientemente de uma realidade, criando-a por seu próprio modo, processo este que caracteriza a passagem, analisada do ponto de vista ontológico, de uma consciência "em si" da realidade para uma consciência "para si" da realidade[...]". (EUSÉBIOS FILHO, 2010, págs. 33 e 34).

E antes de analisar este movimento de passagem da consciência 'em si', para a consciência 'para si', vale ainda ressaltar o ponto no qual a realidade aparece como o ponto de partida da consciência.

Segundo Eusébios Filho, (2010, pág. 35 e 36) "[...] A consciência pressupõe... um ponto de partida. Esse ponto de partida é a realidade concreta, as forças da natureza, o grau de organização social, e qualidade de relações humanas [...]".

Entre os autores citados por Eusébios Filho, que trataram também desta realidade concreta como ponto de partida para a tomada de consciência é Karel Kosik, que na "Dialética do Concreto", assim descreve a proposta do pensamento dialético:

> "A dialética é o pensamento que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isto, é o oposto da sistematização doutrinária ou de romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real". (KOSIK, 2011, pág. 20)

Se há a passagem do 'pseudo-concreto' para o 'concreto', da 'consciência em si' para a "para si", isto poderia significar a possibilidade de medir os trajetos percorridos ou calcular

os pontos de distância entre a ‘partida’ e a ‘chegada’, ou seja, a medição em graus da consciência. Seria mesmo possível esta medição? Vejamos o que pensa a respeito Eusébios Filho, com base em estudos de LESSA e TONET:

> “Entre a consciência ‘em si’ e a consciência ‘para si’ da realidade, existem situações complexas que não nos permitem medir ou aferir graus de consciência, uma vez que a tensão entre objetividade e subjetividade é permanente e é o que gera o movimento da consciência, a partir de um predomínio de uma das dimensões sobre a outra,... caracterizando uma situação que varia entre a capacidade de o sujeito modificar aspectos de sua realidade e seu impacto dessa mesma realidade na configuração de quem é esse sujeito histórico”. (LESSA e TONET, Apud, EUSÉBIOS FILHO, 2010, pág. 42)

Não sendo simples, portanto, acompanhar este movimento da consciência no âmbito do indivíduo, é que dirá a pretensão de medir o grau de consciência de classe?

Não temos esta pretensão. E conforme apontou Eusébios Filho (2010, pág. 66) nem mesmo Lukács, que utiliza este termo “grau de consciência” admite a fácil exeqüibilidade desta tarefa:

> “[...] não se pode dar uma tipologia histórica e sistemática dos possíveis graus de consciência de classe. Para tanto, seria preciso, em primeiro lugar, estudar exatamente qual o momento do processo global de produção, refere-se da maneira mais vital e imediata aos interesses de cada classe; em segundo, em que medida é do interesse de cada classe transcender esse imediatismo, compreender o momento imediatamente importante como um simples aspecto da totalidade assim alcançada e em que medida é a apreensão verdadeira da totalidade real da produção”. (LUKÁCS, 2003, pág. 147 e 148)

Mesmo não sendo possível esta medição, a “movimentação” da consciência é admitida e analisada por vários autores que utilizam o referencial do marxismo. Um destes autores, citados por Eusébios Filho é M.L. Iasi que no livro “As metamorfoses da Consciência de Classe”, assim analisa esta movimentação:

> “A consciência se movimenta diante da negação e do consentimento da ordem. Pode alternar períodos de maior adaptação e submissão, com períodos de maior indignação e ativismo. O sujeito avança ou retrocede em relação à consciência de classe, a partir da análise das contradições sociais, políticas e econômicas, mas também a partir das contradições na forma como ele passa a enxergar a si mesmo e o grupo social, com o qual ele, até então, se identifica”. (IASI, Apud, EUSÉBIOS FILHO, 2010, pág. 68)

E partindo deste quadro traçado por Iasi, é o próprio Eusébios Filho que conclui:

> “A progressiva negação da ordem, que depende de uma condição concreta, inclusive, para que possa emergir como ideologia, corresponde a uma consciência de classe “para si” em franca ascensão, que pode sofrer, por inúmeras razões, progressos ou retrocessos indicam contradições presentes na constituição de uma consciência de classe”. (EUSÉBIOS FILHO, 2010, pág. 72)

1.1.2. Os Conceitos de Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado

Percebemos que ao tratar da consciência de classe, Eusébios Filho fez referência à ideologia que surgiria da progressiva negação da ordem. Outro autor que relaciona ideologia à questão da ordem ou poder é Terry Eagleton que antes associa este conceito ao processo 'geral de produção de idéias, crenças, valores na vida social...'. (EAGLETON, 1997, pág. 38), após elencar várias outras definições de ideologia, aponta as que considera mais completas:

"[...] significa as idéias e crenças que ajudam a legitimar os interesses de um grupo ou classe dominante, mediante sobretudo a distorção e a dissimulação[...]" (EAGLETON, 1997, pág. 39)

E além desta definição que parece indicar ação intencional do grupo dominante em dissimular, haveria outra definição que reduziria a importância deste grupo dominante e de sua ação intencional:

> " [...] há, finalmente, a possibilidade de um [..]) significado de ideologia, cuja ênfase recai sobre as crenças falsas ou ilusórias, considerando-as, porém oriundas não dos interesses de uma classe dominante, mas de uma estrutura material do conjunto da sociedade como um todo[..]" (EAGLETON, 1997, pág. 40)

A relação que esta última citação faz entre os conceitos de ideologia e de estrutura evoca uma questão que divide o pensamento filosófico em geral e, também, o campo dos autores identificados com o marxismo. Se há neste campo, fortalecido pela ênfase dada por Marx aos aspectos da vida material, da produção, ao tratar da ideologia no combate dado aos idealistas alemães, os pensadores marxistas tidos como estruturalistas das quais o exemplo mais citado é do intelectual francês Louis Althusser, autor de 'Aparelhos Ideológicos de Estado', também pode ser observada uma grande produção de inspiração marxista contrária a esta vertente do estruturalismo, que pode ser representada, entre outros, por autores como George Lukács, Karel Kosik e Antônio Gramsci.

Mas, mesmo o autor mais lembrado quando se trata de fazer referência ao marxismo estruturalista, Althusser, tem como obra mais conhecida justamente a que trata de um componente da chamada super-estrutura, a ideologia. E também é significativo que Althusser, em seu trabalho, tanto tenha extraído referências produzidas anteriormente por Gramsci como tenha reconhecido esta precedência, que é citada no seu trabalho.

Mas antes de dar ciência do crédito dado por Althusser à Gramsci, é oportuno demonstrar algumas exposições que conferiam a Althusser a identificação com o estruturalismo:

> "Dissemos [...] que Marx concebe a estrutura de toda a sociedade como constituída por 'níveis' ou 'instâncias' articuladas por uma determinação específica: a infra-estrutura ou base econômica... e a superestrutura que compreende dois 'níveis' ou 'instâncias': a jurídico-política (o direito e o Estado) e a ideológica (as distintas ideologias, religiosa, moral, jurídica, política, etc.) ... A metáfora do edifício tem então como objetivo primeiro representar a "determinação em última instância" pela base econômica". (ALTHUSSER, 1985, pág. 60)

O interessante é que mesmo concordando que a base econômica que constituiria a estrutura da sociedade, seria a que determinaria as demais instâncias, jurídicas, políticas ou ideológicas, é para esta última instância, a ideológica, que Althusser dedicará maior atenção, discorrendo sobre o que chama de Aparelhos Ideológicos do Estado, admitindo, inclusive, que dava continuidade, ou retornava estudo anteriormente feito por Gramsci:

> "Indagando em nome de que podemos considerar como Aparelhos Ideológicos do Estado, instituições que em sua maioria, não possuem estatuto público, e que são simplesmente instituições privadas. Como marxista consciente, Gramsci já respondera a esta objeção. A distinção entre o público e o privado é uma distinção intrínseca ao direito burguês, e válida nos domínios (subordinados) aonde o direito burguês exerce seus 'poderes' [...] O Estado, que é o Estado da classe dominante não é nem público nem privado, ele é ao contrário a condição de toda distinção entre o público e o privado... Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do aparelho (repressivo) do Estado, é a seguinte diferença fundamental: o Aparelho repressivo do Estado 'funciona através da violência' ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia". (ALTHUSSER, 1985, pág. 69)

E além desta atenção dada ao aspecto ideológico da dominação, outro ponto da referida obra em que Althusser parece relativizar a influência determinante de estrutura econômica é o que trata do índice de eficácia ou de determinação:

> "Enquanto determinado pela determinação em última instância da base, é pensado pela tradição marxista sob duas formas:
> 1)a existência de uma 'autonomia relativa' da superestrutura em relação à base;
> 2)a existência de uma 'ação de retorno' da superestrutura sobre a base." (ALTHUSSER, 1985, pág. 61)

Não sendo na ênfase dada ao econômico que se justificaria a alcunha estruturalista para Althusser, até porque este aspecto é relativizado em seus escritos, é mesmo quando trata do aspecto "superestrutural" da ideologia que outra forma de estrutura aparece. Sem pretender avançar num campo, melhor dominado pelos estudiosos da lingüística, em especial determinados estudos voltados à Análise de Discurso, um exemplo interessante da influência do estruturalismo na abordagem feita por Althusser[1] a respeito da ideologia é quando afirma que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Admitindo que sua concepção bastante especial de sujeito possa parecer paradoxal, Althusser explica assim sua teoria:

[1] Sobre a perspectiva do estruturalismo na Análise de Discurso pode ser pesquisada a obra Michel Pêcheux.

> "Sendo a ideologia eterna, devemos agora suprimir a temporalidade em que apresentamos o funcionamento da ideologia e dizer: a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos[...]. Os indivíduos são, portanto "abstratos" em relação aos sujeitos que existem desde sempre. Esta formulação pode aparecer um paradoxo. Que um indivíduo seja sempre/já sujeito, antes mesmo de nascer, e no entanto a mais simples realidade[...]." (ALTHUSSER, 1985, pág. 98)

1.1.3. O "Sujeito" e a "Estrutura" no Debate entre Vertentes do Marxismo

Mesmo que confusa, a idéia defendida por Althusser se enquadra no modelo estruturalista ao admitir a 'predeterminação ideológica' pela qual todos os indivíduos se encaixam em modelos de "sujeitos ideológicos" com seus respectivos discursos.

Numa linha diametralmente oposta, Kosik criticará este tipo de enfoque no qual:

> "A realidade social é entendida como um conjunto ou totalidade de estruturas econômicas, que se influenciam reciprocamente. O sujeito desapareceu, ou mais precisamente o autêntico sujeito, o homem como sujeito objetivamente prático foi substituído por um sujeito mitologizado, reificado: feitichizado pelo movimento autônomo das estruturas. A totalidade materialmente entendida é a criação da produção social do homem, ao passo que, para o estruturalismo, a realidade surge da ação recíproca das combinações e estruturas autônomas. Na 'má totalidade' a realidade social é instituída apenas sob as formas de objeto resultados e fatos já dados, e não subjetivamente, como práxis humana objetiva[...]." (KOSIK, 2011, págs. 61 e 62)

O que Kosik denomina de 'má totalidade', o estruturalismo presente também em vertentes do marxismo ainda é alvo da crítica de outros autores. Citando trabalho de Henri Lefebvre, 'A re-produção das relações de produção', Carmen Sylvia Vidigal Moraes na introdução de 'A Revolução Trabalho e Educação em Perspectiva Histórica e Sociológica', assim se refere ao assunto:

> "[...] o marxismo estruturalizado minimiza ou ignora a ação do sujeito (individual ou coletivo) na história, omite o problema da reprodução das relações sociais[...]. Na perspectiva do marxismo estrutural-funcionalista, a reprodução das relações sociais se reproduzia 'a um simples reforço, a uma duplicação dessas relações' pela intervenção do Estado, aparelho ideológico e aparelho repressivo". (MORAES, 2005, pág. 12)

1.1.4. Gramsci e o Conceito de Hegemonia

Ao descrever a trajetória de sua pesquisa, Moraes conta como se deparou com a abordagem distinta feita por Gramsci, das relações entre estrutura e superestrutura, e com a forma como este pensador utiliza os conceitos de ideologia e hegemonia. Para tal descrição,

Moraes cita as contribuições dos estudos realizados por Eagleton ("Ideologia") e R. Williams ("Sociologia de la Cultura") e Cardoso (Ideologia do desenvolvimento):

> "No pensamento gramsciano, é possível aprender a produção da ideologia nas sociedades de classe por meio de seu conceito de hegemonia. Em Gramsci, a hegemonia –categoria que incluiu a de ideologia, mas não pode ser reduzida a ela - dá conta das relações travadas fora do terreno da produção econômica [...] O conceito de hegemonia expande e enriquece a noção de ideologia, emprestando-lhe 'um corpo material e um gume político'...Nesse sentido, diferentemente do marxismo 'estruturalista' para o qual no estabelecimento da hegemonia (das classes dominantes) implantava-se a transformação no terreno ideológico, historicamente posterior a transformação econômica possibilitada pelo acesso do político... (Cardoso...), com a separação proposta por Gramsci entre coerção e direção (consentimento), a hegemonia passa a incluir a possibilidade de uma reforma intelectual e moral antes do acesso do político[...]" (MORAES, 2005, págs. 17 e 18)

A justificativa desta longa citação é de que ela reúne elementos fundamentais que diferenciam a abordagem empreendida por Gramsci daquelas que enfatizam o aspecto econômico no processo revolucionário. Numa abordagem que prioriza o econômico, por exemplo, teríamos uma seqüência no processo revolucionário, imaginada nesta ordem: num primeiro momento, o operariado, ou quem se dissesse seu representante, tomaria o poder político instituído e estabeleceria nova forma de economia com base na propriedade coletiva sobre os meios de produção; no terceiro momento, a partir desta nova base material poderia surgir uma nova mentalidade, o 'homem novo'. A abordagem feita por Gramsci admite outra ordem na qual uma "reforma intelectual e moral" poderia anteceder a política e econômica. Ou seja, o proletariado lutaria para conquistar a hegemonia no campo das idéias, para obter o 'consentimento', a direção da sociedade.

E este enfoque representa o oposto ao estruturalismo na medida em que traz o elemento da subjetividade na figura do sujeito coletivo que conduziria este processo, de forma consciente e intencional, embora este sujeito, conforme entendido por Eagleton, também citado por Moraes, não seja um sujeito de classe 'puro':

> "[...] ele não está, em absoluto, enamorado de algum sujeito de classe 'puro'. Uma visão de mundo oposta não é para ele apenas a expressão da consciência proletária, mas uma questão irredutivelmente composta. Qualquer movimento revolucionário eficaz deva ser uma complexa aliança de forças, e sua visão de mundo resultará de uma síntese transformadora de seus vários componentes ideológicos em uma 'vontade coletiva'[...]". (EAGLETON, 1997, pág. 113)

Para melhor compreensão quanto ao aparecimento e uso deste conceito de hegemonia no pensamento de Gramsci, vale recorrer ao estudo desenvolvido por Perry Anderson, no qual

este conceito, aparece, na obra do pensador italiano, associado a dois outros termos até então mais vinculados à análise de estratégias militares.

1.1.5. A Guerra de Movimento e a Guerra de Posições

Em texto de Anderson, intitulado "As Antinomias de Gramsci", é citado o seguinte trecho dos Cadernos do Cárcere em que o marxista italiano trata da importância da "guerra de posição" no que chama de democracias modernas:

> "Ocorreu na arte da política o mesmo que havia acontecido na arte militar: a guerra de movimento se tornou cada vez mais guerra de posição, e pode-se dizer que um Estado ganhará uma guerra na medida em que ele se preparar para ela minuciosamente e nos seus aspectos técnicos em tempos de paz. A sólida estrutura das democracias modernas – tanto as organizações estatais como as associações complexas da sociedade civil – é para a arte da política o que as "trincheiras" e fortalezas permanentes do front são para a guerra de posição. Elas fazem com que o elemento de movimento, que costumava ser "tudo" na guerra, se torne meramente "parcial". Esta questão se coloca para os Estados modernos, mas não para os países atrasados ou para as colônias, onde formas que em outros lugares foram superadas e se tornaram anacrônicas estão ainda em vigor". (GRAMSCI, APUD ANDERSON, 2002, págs. 22 e 23)

Vemos, nesta citação, que Gramsci compara as organizações estatais e as "associações complexas da sociedade civil" nas democracias modernas com as "trincheiras" numa guerra de posições. Para fim do estudo realizado na presente pesquisa, veremos como os aparelhos de hegemonia, de fato, atuam como numa "guerra de posição", ocupando espaços de onde disparam suas artilharias ideológicas.

1.1.6. A História do Conceito de Hegemonia

Antes de prosseguir na análise deste conceito desenvolvido por Gramsci, vejamos como Anderson demonstra como este conceito tem uma utilização que antecede ao uso dado pelo marxista italiano:

> "... a noção de hegemonia tem uma longa história anterior à adoção de Gramsci, que tem uma grande importância para se compreender a sua função na obra de Gramsci. O termo gegemoniya (hegemonia) era um dos lemas políticos centrais no movimento social democrata russo dos fins dos anos 1890 a 1917. A idéia que ele continha começou a emergir nos escritos de Plekhanov, em 1883-1884, quando ele insistiu sobre a necessidade imperativa para a classe operária russa de travar um combate político contra o czarismo e não somente um combate econômico contra seus patrões". (ANDERSON, 2002, pág. 26)

Percebemos que este conceito de hegemonia já era utilizado pelos revolucionários russos do final do século XIX, numa estratégia de superar o combate apenas econômico pela adoção do combate político.

E neste esforço da superação da luta proletária econômica pela luta política, Anderson também resgata o papel desempenhado por Lênin que assim opunha a luta pela hegemonia à luta corporativa:

> "Do ponto de vista marxista, tão logo uma classe renuncie à idéia de hegemonia ou falhe em considerá-la, ela não é mais uma classe, mas algo corporativo ou a soma de vários elementos corporativos... É a consciência de idéia da hegemonia e sua colocação em política nas suas próprias atividades que transformam as corporações (tsekhi) no seu conjunto em uma classe". (LENIN, APUD ANDERSON, 2002, pág. 29)

Na continuidade de sua pesquisa, Anderson ainda identifica a menção ao conceito de hegemonia no quarto congresso da Terceira Internacional Comunista, realizado em 1922, antes deste ser utilizado por Gramsci, sendo que neste Congresso o termo é "a dominação da burguesia sobre o proletariado". (ANDERSON, 2002, pág. 30)

Mas uma extensão mais elaborada deste conceito de hegemonia, para a dominação exercida pela burguesia sobre o operariado, segundo Anderson, será mesmo obra de Gramsci:

> "Na verdade, Gramsci estendeu a noção de hegemonia a partir de sua aplicação original, das perspectivas da classe operária numa revolução burguesa contra uma ordem feudal, para os mecanismos de dominação da burguesia sobre a classe operária numa sociedade capitalista estabilizada. Deve ser lembrado que havia um precedente para isso nas teses da Internacional Comunista. Entretanto, a passagem em questão era breve e isolada: ela não era resultado de uma análise mais detida da dominação do capital. Gramsci, ao contrário, empregava agora o conceito de hegemonia para uma "análise diferente das estruturas do poder burguês no Ocidente". Foi um novo e decisivo passo". (ANDERSON, 2002, pág. 33)

1.1.7. A Importância da Cultura e dos Sistemas Ideológicos

E outra contribuição dada por Gramsci, ressaltada por Anderson, é o papel atribuído à luta cultural e ideológica a cargo dos intelectuais que estão à serviço das classes dominantes:

> "[...] poderosa ênfase cultural que a idéia de hegemonia adquiriu na obra de Gramsci combinou-se com a sua aplicação teórica para as classes dominantes tradicionais e produzir uma nova teoria marxista sobre os intelectuais. Pois uma das funções clássicas destes últimos, afirma Gramsci, é a de mediar a hegemonia das classes exploradoras sobre as classes exploradas através dos sistemas ideológicos, dos quais eles são os agentes organizadores". (ANDERSON, 2002, pág. 34)

E estes agentes organizadores, não atuariam isoladamente, mas, agiriam à partir de organizações privadas que comporiam a sociedade civil.

1.1.8. As Organizações Privadas como Instrumentos de Hegemonia

Sobre a ação destas organizações privadas, Anderson recorre à citação do próprio Gramsci, retirada de sua obra Cadernos do Cárcere:

> "A Sociedade Política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo que assegura a conformidade das massas populares ao tipo de produção ou de economia em um momento determinado) é contraposta à sociedade civil (onde a hegemonia do grupo social sobre o conjunto da sociedade nacional é exercida através das organizações ditas privadas, tais como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.)" (GRAMSCI, APUD ANDERSON, 2002, pág. 35)

E prosseguindo levantamento que faz sobre a forma como Gramsci desenvolveu estes conceitos de "hegemonia" e "aparelhos privados de hegemonia", Anderson traz outra citação de trecho dos Cadernos do Cárcere em que o pensador italiano compara as funções da escola às funções do tribunal:

> "Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um certo nível cultural e moral, nível ou padrão que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, por conseqüência, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educacional positiva e os tribunais como função educativa repressivas são as mais importantes atividades do Estado. Mas, na verdade, uma multiplicidade de outras atividades e iniciativas chamadas privadas tendem para o mesmo objetivo, formando o aparelho de hegemonia política e cultural da classe dominante". (GRAMSCI, APUD ANDERSON, 2002, pág. 45)

Nesta última citação extraída dos Cadernos do Cárcere, Gramsci destaca o papel da escola, como um "aparelho de hegemonia política e cultural" da classe dominante que exerceria uma função educacional positiva que é contraposta à função negativa e repressiva que caberia aos tribunais. Gramsci, portanto, dedica atenção especial ao papel da escola na disseminação da ideologia dominante.

Mas seria sua análise ainda atual? Sobre a atualidade da análise desenvolvida por Gramsci, selecionamos trecho que apresenta a opinião do próprio Anderson, emitida após considerações que apontaram determinadas ambigüidades no pensamento do filósofo italiano:

> "[...] a maioria da população explorada em toda formação social capitalista importante permanece sujeita, de uma maneira ou de outra, à ideologia reformista ou capitalista. É aqui que o tema político mais durável dos Cadernos do Cárcere de Gramsci adquire todo seu sentido. Pois a tarefa que a frente única estava designada a cumprir continua irresolvida cinqüenta anos depois. As massas na América no Norte, na Europa ocidental e no Japão têm ainda de ser ganhas, em sua maioria, para o socialismo revolucionário. Por isso, a problemática central da frente única – o último conselho estratégico de Lênin ao movimento operário ocidental antes de sua

> morte, o primeiro interesse de Gramsci na prisão – guarda toda a sua atualidade. Ele nunca foi historicamente ultrapassado. Permanece a necessidade imperativa de ganhar a classe operária, antes que se possa falar de conquistar o poder. Os meios de realizar essa conquista – não as instituições do Estado mas o consenso dos trabalhadores, embora ao final não haja separação dos dois – é a primeira meta de toda estratégia realmente socialista hoje". (ANDERSON, 2002, pág. 99)

1.1.9. O Sujeito Social e a Intencionalidade Política

Se nesta última citação de texto assinado por Anderson, este ao constatar que a maioria da população explorada permanece sujeita à ideologia reformista ou capitalista, aponta ser "a primeira meta de toda estratégia realmente socialista" a conquista do "consenso dos trabalhadores", deixa também implícita a existência ou necessidade de existência de algum sujeito que assuma para si a perseguição desta "meta estratégica". Ou seja, não haverá meta estratégica socialista se não houver sujeitos com metas estratégicas socialistas.

E tal estratégia não é tarefa que possa ser executada por nenhum indivíduo isolado. Ao tratar da noção de totalidade social, trazida por Marx, Ciavatta faz a menção ao agente que poderia ter um papel ativo tanto na produção do conhecimento como na transformação desta realidade conhecida, o "sujeito social":

Conforme Ciavatta, (2009, págs. 58 e 59) "Marx introduz a noção da totalidade social que envolve o sujeito. Este dá determinados sentidos ao ato de conhecer e ao conhecimento produzido. Não se trata mais de um indivíduo isolado, mas de um sujeito social".

E ao ser admitido o papel ativo deste sujeito social deve ser reconhecida a intencionalidade política deste sujeito:

> "Esta é a grande inovação na teoria do conhecimento de Marx: o objeto teórico construído não é apenas uma questão de apropriação intelectual do objeto, mas produto de seu agir. Daí porquê o elemento político, o elemento da opção do sujeito, da intencionalidade da ação, está sempre presente na concepção marxiana de história". (CIAVATTA, 2009, pág. 59)

1.1.10. Outros Referenciais Teóricos Incorporados ao Longo da Pesquisa

Arrolamos, à seguir, outros extratos de referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, na qual é possível identificar um primeiro conjunto de leituras que serviu de base para o início da investigação . Deste primeira etapa de leituras que tratou dos jovens das grandes metrópoles e as perspectivas frente ao ensino médio, educação profissional e mercado de trabalho, destacam-se as contribuições de Moacir Gadotti (1983), Antonio Joaquim Severino (1986), Octavio Ianni (2005) e Milton Santos (2001), nas concepções de educação, sociedade e globalização; de Pablo A. A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (2002), e Mariana

Fernandez Enguita (2002) na análise do Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação; de Celso João Ferreti e João dos Reis Silva Junior (2000), Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta (2004, 2005 e 2006) e Marise Ramos (2005), e de Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto (2002) na análise da política de educação profissional e na discussão sobre a proposta de ensino médio integrado; de Marcio Pochmann (2005) e Ricardo Antunes (2006) nos estudos sobre a Juventude, Sociedade e Trabalho e as Metamorfoses e a questão da Centralidade do Mundo do Trabalho, respectivamente.

Num segundo momento da investigação, ampliaram-se as referências, através da análise de obras de Antonio Gramsci (1979) e Luciano Gruppi (1978) e Hugues Portelli (1977), que tratam dos conceitos de Intelectual Orgânico, Hegemonia e Bloco Histórico, respectivamente; de Nicos Poulantzas (2000), na obra que trata do Estado, Poder e Socialismo; de Paul Singer (2002) que, ao tratar da Introdução à Economia Solidária, reconstituiu a história das idéias e ações dos socialistas chamados de utópicos; de Celso de Rui Beisiegel (1974) que ao tratar das mudanças sociais e educacionais observadas, especialmente no Estado de São Paulo, no século XX, relaciona a expansão da educação de nível médio ao interesse político eleitoral das autoridades da época.

Como contribuição especialmente importante para a análise da política em implementação nas escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo, através de medidas identificadas com a meritocracia, pode ser citada a investigação de François Dubet sobre o que seria uma escola justa. Dubet (2004) , após enumerar as medidas que resultariam na constituição de uma escola mais justa, identifica também as dificuldades para a garantia efetiva da justiça através da meritocracia na educação, ao concluir, por exemplo, pelo caráter cruel do modelo meritocrático que legitimaria as desigualdades sociais. E para o entendimento deste caráter legitimador de desigualdades da escola, também vista como espaço possível de transformação, é bastante útil a reconstituição histórica da administração escolar feita por Vitor Enrique Paro (2006). Para embasar a compreensão sobre as características tanto reprodutoras como transformadoras possíveis na prática da Administração Escolar (dado o caráter contraditório de sua realidade), Paro analisa o histórico da Administração Capitalista em geral, destacando os conceitos desenvolvidos por Karl Marx para a análise deste sistema social (os conceitos de valor, força de trabalho, meios de produção e mais valia, por exemplo). Após analisar também, com base nas formulações marxistas, a questão da alienação e da necessidade do capitalista em melhor controlar o desinteresse e a resistência do trabalhador, através da gerência, Paro considera também o controle maior exercido sobre os trabalhadores,

tanto através da repressão direta do Estado, em sua função predominante coercitiva, como também através do controle, via consenso, obtido pelo domínio hegemônico nas disputas efetuadas no âmbito da sociedade civil, conforme conceitos desenvolvidos pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1979).

Já em relação à estas contribuições específicas trazidas pelo estudo das obras de Gramsci, notadamente no que se refere aos conceitos de "intelectual orgânico", "vontade coletiva", "consciência de classe" e "ideologia", por exemplo, são aproveitadas as análises feitas por Carmen Sylvia Vidigal Moraes que estabelece comparações entre conceitos desenvolvidos por Gramsci e Pierre Bourdieu (MORAES, 1978). E como contraponto às leituras citadas, mais marcadas pelas abordagens inspiradas em Gramsci, é utilizado parte da perspectiva desenvolvida por Clauss Offe ao analisar o que deduz ser o futuro da sociedade do trabalho, notadamente quando trata do que denomina como "crise de identificação na consciência do trabalhador" e seu impacto no não engajamento de jovens em partidos ou grandes organizações (OFFE. 1989).

São ainda aproveitadas as contribuições de Lúcia Maria Wanderley Neves que utiliza conceitos formulados por Gramsci para uma leitura mais atualizada do projeto de sociabilidade burguesa presente no que denomina como a "Nova Pedagogia da Hegemonia" e suas respectivas estratégias que seriam implementadas pela chamada Terceira Via com fins de criação de nova subjetividade, novo individualismo e até novos sujeitos políticos coletivos que, entretanto, constituíram formas "despolitizadas de associativismo" (NEVES., 2005). E sobre o papel exercido pelos organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial, na formulação das diversas estratégias utilizadas com fins de difundir os ideários hegemônicos (desde o auge da ofensiva neoliberal até a nova versão da social democracia representada pela Terceira Via) são usadas as análises de Sônia Maria Portella Kruppa (KRUPPA, 2005), no estudo sobre as implicações da atuação desta agência como "Banco do Conhecimento", no momento da citada ofensiva neoliberal, e do também mencionado trabalho por Lucia Maria Wanderley Neves na investigação sobre o que seria a nova agenda da governança para o século XXI (NEVES, 2005).

1.2. A Fundamentação Metodológica

Já em relação aos aspectos metodológicos, utilizou-se como referência inicial o trabalho de Martin W. Bauer e George Gaskell, sobre pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, por conta da opção por trabalhar com a filmagem de grupos focais com os alunos e

professores que seriam entrevistados. Estes autores argumentam que o objetivo da entrevista qualitativa é a "compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos" (GASKELL, 2002). Seria objetivo do grupo focal o maior estímulo para que os participantes falem e reajam àquilo que outras pessoas no grupo dizem, o que levaria, segundo os citados autores, a uma interação social mais autêntica. Como característica apontada para este tipo entrevista está a de favorecer o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, um sentido de destino comum. É apontada como vantagem, nesta situação grupal, portanto, a partilha e o contraste de experiências que construiriam um quadro de interesses e preocupações comuns. Mas os autores também citam desvantagens na técnica dos grupos focais, sendo uma delas o fato de tenderem a ser auto-seletivos, na medida em que nem todos os convidados se apresentariam. A despeito deste risco, porém, confirmamos nossa opção por esta estratégia do Grupo Focal, por ser também a que melhor convinha para a operacionalização e viabilização dos encontros, tendo em vista as idades dos participantes e o julgamento de que esta opção não comprometeria negativamente os resultados esperados. Ainda sobre a conveniência de usar esta técnica com entrevistas de alunos que cursam nas mesmas turmas ou escolas, cabe destacar a ressalva dos autores ao afirmarem que embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, esta não seria uma precondição, pois, "na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem". (GASKELL. 2002). Com relação à analise dos dados qualitativos, são aproveitadas as contribuições de Roberto Bogdan e Sari Biklen, principalmente nas recomendações práticas relacionadas aos cuidados procedimentos na análise no campo de investigação e após a recolha dos dados (BOGDAN & BIKLEN. 1994)

SEGUNDA PARTE

2. As Políticas Públicas para a Educação de Nível Médio e Ensino Técnico no Estado de São Paulo

Antes de dar procedimento à análise da documentação coletada que diz respeito, especificamente, às quatro escolas selecionadas para pesquisa, julgamos conveniente traçar, em linhas gerais, o panorama da Educação Pública no Estado de São Paulo, no que se relaciona, especificamente, às ofertas de Ensino Médio e Ensino Técnico. Mas, por onde iniciar este traçado? Quais os pontos e linhas seriam mais adequados para definir este desenho?

Feito todo o percurso da pesquisa, nesta hora de voltar ao ponto de partida e dar a versão final, uma nova edição para esta parte do trabalho que praticamente inicia a dissertação, surge a necessidade de uma decisão tão importante quanto as que resultaram na conclusão dos trabalhos de análise: a decisão de como iniciar. Interessante este fenômeno da ilusão passada ao leitor quanto à verdadeira ordem em que foi produzido seu desafio de leitura. Mesmo sendo de conhecimento comum que a introdução e a primeira parte deste tipo de trabalho seriam as ultimas decisões que deveriam tomar no momento da edição final, surge esta indagação: qual linha demarcará o antes e o depois? Mesmo sendo opção desta pesquisa, por focar, mais precisamente o período iniciado em 1995, quando assume, no governo do Estado de São Paulo, o grupo político do qual faz parte a equipe responsável pelas políticas de educação, até hoje, em São Paulo, não julgou-se que esta data, de 1995, servisse de demarcação. Por onde começar, então? Qual o marco seria de fundamental importância para o melhor entendimento do "espírito" deste trabalho que analisa, através do caso particular dos alunos e professores de quatro escolas, um pouco da história da educação em nosso estado? Por várias razões, definimos enfim, que este marco mais adequado é o da promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

Esta escolha pela Constituição de 1988 para servir de referência inicial dos trabalhos não se dá somente pela parte específica consagrada à educação, mas decorre principalmente da associação entre o significado político que representa, para a luta pela democracia, a aprovação de seu texto, com as conquistas no campo dos direitos individuais e sociais e o longo caminho percorrido na luta pela ampliação de um destes direitos, o da educação.

Vejamos como este direito, da Educação, aparece no texto de Constituição promulgada em 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entendendo que estas poucas palavras já expressam o estreito vínculo entre educação e democracia, ao situar a Educação como direito de todos e dever do Estado, mesmo que a este último tenha sido acrescentado a família (Co-responsabilidade da família e a mencionada colaboração da sociedade), esta compreensão não diminui, mas completa e reforça o papel principal do Estado na obrigação de garantir este direito.

Mas em relação a esta questão da obrigatoriedade do Estado, não há consenso fácil, pelo contrário, este tema da obrigatoriedade tem sido um dos principais pontos de divergência e disputa no campo da educação, tendo como bom exemplo disto, a própria questão que diz respeito a obrigatoriedade do ensino médio. É o que vemos nas mudanças corridas no texto constitucional que trata deste assunto, no artigo 208, que tinha a seguinte redação original:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

A mudança verificada, em relação ao item II, referente ao ensino médio, dada pela emenda Constitucional nº.14 de 1996, retirou o compromisso com a obrigatoriedade, que foi substituído pela garantia de progressiva universalização nesta nova formatação:

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Se esta modificação constitui bom exemplo da política implantada na década de 1990 de desmonte de conquistas sociais, apontados no texto da Lei maior de 88, no contexto da série de retrocessos observados a parir desta década, e que será analisado mais à frente, uma outra mudança posterior e bem mais recente demonstra a dinâmica desta luta política que ocorre na constituição de nossos marcos legais. Nos referimos, como um exemplo de alteração positiva, no sentido de simbolizar um avanço democrático, à nova redação dada ao item I deste artigo 208, pela emenda Constitucional nº.59 de 2009, que assim ficou redigida:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Temos ai, como mais recente ação democratizadora, a incorporação de parte da educação infantil e o ensino médio, ao dever do Estado na forma de garantia de atendimento obrigatório e gratuito.

Mas com o fim de poder retomar a trajetória acidentada que levou a esta última conquista, vejamos como a história da educação secundária registra as dificuldades e ganhos gradativos verificados, em São Paulo, na perseguição dos objetivos e princípios contidos no item I e IV do artigo 206 da constituição:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

2.1. A Luta pela Expansão do Ensino Secundário

Uma boa contribuição para o conhecimento da história da educação secundária em São Paulo é dada por Celso de Rui Beisiegel, que reconhece o que chama de "orientações democratizadoras da legislação", representadas pela identificação do Ensino Básico, pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação, de 1996, como integrada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BEISIEGEL, 2002, pag. 34).

Mas Beisiegel, nesse trabalho em que trata do "Ensino Médio sob a Perspectiva da educação Básica", também demonstra o quanto é recente esta conquista da educação secundaria em São Paulo:

> "A partir de 1940, a expansão urbana vinha provocando o crescimento da procura por matrículas no antigo sistema ginasial...Até então, esse tipo de escola era mantido quase que exclusivamente por entidades privadas, leigas ou confessionais. Mas, com o crescimento da procura entre significativos contingentes da população urbana que não tinham recursos para o pagamento da anuidade do ensino privado, as pressões sobre a oferta concentravam-se agora sobre o Governo do Estado". (BEISIEGEL, 2002, pág. 36)

Somos informados pelo texto, que praticamente, quase na metade do século XX, o acesso aos cursos secundários estava restrito a quem podia pagar, dados a quase inexistência de escolas secundárias. "Compreensível, portanto, que este nível de ensino fosse descrito como "de luxo", como consta de dissertação sobre o mesmo tema feito por Dirce Spedo Rodrigues, para quem, ao contrário da instrução primária, que desde a constituição, outorgada em 1824, figura como "gratuita a todos os cidadãos", o ensino médio era visto como um "luxo" de alguns poucos interessados." (RODRIGUES, 2001, pág. 6).

Este caráter elitista, acentuado pela escassez de escolas só viria a sofrer alteração após a Primeira República, quando o Brasil já era governado pelo presidente Getúlio Vargas, que tinha assumido com a revolução de 1930. Citando um estudo de Nelson Piletti sobre o tema, Rodrigues informa:

> "Só durante o Estado novo é que uma lei e um decreto configuraram um novo perfil ao ensino médio. Trata-se do Decreto Lei nº. 4.244/42, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário e a Lei nº.. 4.024/61, conhecida por LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)" (PILETTI, Apud RODRIGUES, 2001, págs. 6 e 7).

Temos então que foi no contexto da Revolução de 1930 e seus desdobramentos que uma nova legislação educacional adequava o País à nova conformação econômica social que ampliava as aspirações de ascensão social, via escolarização da crescente população urbana:

> "O ensino médio, de acordo com a Reforma Capanema, consubstanciado no Decreto-Lei nº.4244/42 exigia o certificado de conclusão do ensino primário como pré-requisito para o ingresso no ensino médio. O ensino médio era constituído, de acordo com esse Decreto-Lei, por um primeiro ciclo, chamado colegial, composto por três séries anuais. O ciclo ginasial estava disposto em diferentes ramos: o secundário (propedêutica que dava acesso ao ensino superior), o comercial, o industrial, o agrícola e o normal, que, como está expressem seus próprios nomes, preparavam o estudante para a atuação em umas dessas áreas de trabalho" (RODRIGUES, 2001, pág.7)

Se no âmbito nacional, a legislação era adequada de modo a atender a nova realidade econômica e social do país, este período da década de 1940, no Estado de São Paulo, foi marcado pelo fenômeno do início de uma rápida expansão. É o que informa Beisiegel, ao comparar o quadro vigente em 1930, quando o governo estadual mantinha apenas três ginásios oficiais com o período que se seguiu um pouco depois:"Entre 1945 e 1962, foram criadas 516 escolas secundárias oficiais na rede escola estadual. A mudança, nesse setor do ensino, foi intensa, rápida, perturbadora (BEISIEGEL, 2002, pág.36)."

Mas o que teria levado Beisiegel a qualificar, a citada mudança como "intensa, rápida e perturbadora"? Principalmente em relação a este último adjetivo, dificilmente esperava-se que uma mudança ocorrida apenas por decisões técnicas merecesse esta identificação. Quais seriam os elementos "perturbadores" que teriam acelerado o processo? É o próprio Beisiegel que responde esta questão ao destacar o papel conjugado das pressões populares e políticas na história desta expansão:

> "Encampadas pelas políticas que disputavam o voto popular, essas reivindicações provocaram intenso processo de criação de escolas secundárias públicas estaduais. Sob a pressão das reivindicações educacionais das populações urbanas, o antigo ensino ginasial transformava-se da anterior escola seletiva, na grande maioria

> mantida por particulares e apenas acessível aos jovens privilegiados, em escolas tendencialmente aberta a todos". (BEISIEGEL, 2002, pág.36 e 37)

Mas o que existiria de perturbador em iniciativas públicas que proporcionasse esta abertura da escola para um contingente maior da população?

Em estudo sobre a Ação Política e Expansão da Rede Escolar, Beisiegel apresenta a oposição existente entre o corpo de administradores que agiria segundo:

> "(...) modelos de organização burocrática, e espera-se que nos diferentes níveis de autoridade e responsabilidade o comportamento funcional de seus agentes seja tecnicamente orientado, de maneira a assegurar a utilização eficaz dos meios de ação convenientes à realização dos objetivos estabelecidos. Todavia, esta expectativa é frustrada em inúmeras ocasiões. Na realidade, a atuação do Poder Público no campo do ensino não se orienta a partir de considerações exclusivamente técnicas...A cúpula do corpo social do empreendimento é constituída em sua grande maioria por elementos que têm na atividade política seus centros de interesses". (BEISIEGEL, 2002, pág. 44 e 45)

Na exposição sobre a forma como se dá esta contradição, Beisiegel descreve o percurso que desviaria a ação do poder público, de um caminho pautado no diagnóstico das necessidades e planejamento das soluções mais racionais que deveriam ser implantadas até as decisões políticas que seriam tomadas nem sempre em atendimento à lógica administrativa:

> "Estabelecem critérios para disciplinar a criação de novos ginásios, com a finalidade explícita de atender equitativamente às várias regiões do Estado, dentro das possibilidades do erário. Mas, premido pelas solicitações de suas bases eleitorais, o agente político não atendeu às exigências então estabelecidas. Através de seus esforços, a expansão da rede de escolas ultrapassou consideravelmente os limites em que seria mantida. Levado a esta atuação pelas condições em que se desenvolve (disputa pela aquisição ou manutenção de posições de poder, o deputado aparece finalmente como veículo de expressão de necessidades educacionais emergentes no processo de transformação sócio-econômica da região.)". (BEISIEGEL, 2002, págs. 3e4)

Se em seu estudo, Beisiegel reúne elementos que permitem provar a importância da ação política dos Deputados Estaduais na expansão no número de ginásios observada a partir da década de 1940 no Estado de São Paulo, em outro estudo, são analisados por Marília Pontes Sposito, sobre o mesmo período, na capital do Estado, cidade de São Paulo, os efeitos equivalentes de outros sujeitos: o movimento social da época, que inclui as organizações comunitárias denominadas de Sociedades Amigos do Bairro, de um lado, e os representantes do Poder Executivo, representado no texto, principalmente, na figura do político Jânio Quadros, quando prefeito em 1954 e governador entre 1955 e 1958.

Antes, porém, de descrever a atuação deste político Jânio Quadros, à frente do Executivo, Sposito relata a passagem deste no cargo legislativo, de deputado estadual.

> "Nesses anos iniciais da década de 50, marcados pelas tentativas de aprovação de projetos de lei de criação de cursos ginasiais na Capital, também não poderia deixar de ser considerada a atuação do líder populista Jânio. Em sua rápida trajetória política, Jânio Quadros ocupou cadeira na Assembléia Legislativa Estadual durante os anos de 1951 e 1952. Realizando visitas freqüentes à periferia da cidade, esse líder propunha vários projetos que traduziam algumas das reivindicações apresentadas pelos moradores ou lideranças dos bairros com quem mantivera contatos. Em apenas dois anos, o então deputado deu entrada a 58 projetos de lei, 20 dos quais versavam sobre a expansão da rede escolar [...]". (SPÓSITO. 1984. pag. 225)

Ao mesmo tempo em que descreve a trajetória deste político e a maneira como se vale do apoio aos pedidos de expansão dos ginásios, feitos pelas entidades de bairros para fortalecer seus projetos eleitorais, Sposito revela, de um lado, as características deste fenômeno, denominado populismo e de outro, as formas pelas quais são constituídas as organizações de moradores. Uma destas entidades, a sociedade Amigos de Vila Ipojuca, fundada em 1951, tem seu histórico narrado de luta e conquista de água encanada, linha de ônibus e outras benfeitorias que fortalecem esta organização:

> "À medida que as lutas empreendidas tornaram-se vitórias, a população do bairro aproximava-se da sociedade e dava seu apoio às lideranças. Grande incentivo ao movimento de reivindicação pode se observado com a ascensão de Jânio Quadros à Prefeitura e depois ao governo do Estado. O líder populista representava para os moradores uma possibilidade real de atendimento e de resolução dos problemas que afligiam o bairro". (SPOSITO, 1984, pág.231).

Se as lutas desenvolvidas por estas associações de moradores eram de diversos tipos, abrangendo reivindicações em geral muito básicas como os exemplos de água encanada, e transporte já citados, a demanda por ginásios ganhava relevância na medida em que o acesso a esse nível de ensino já significava maior possibilidade de melhores ocupações para os filhos destas famílias, organizadas em torno destas entidades. Há, inclusive, uma correspondência, no tempo, entre a expansão do ensino ginasial e o maior desenvolvimento destas associações na cidade de São Paulo:

> "Já se registrava a existência de Sociedades Amigos de Bairros no período anterior a 1940, mas é a partir de 1950 que essas entidades começam a surgir de forma mais intensa, exprimindo o grau de mobilizações de parcelas consideráveis das classes populares urbanas". (SPOSITO, 1984, pág. 183)

Sobre a origem destas entidades que desempenhavam papel importante na mobilização popular por benefícios urbanos, incluindo os equipamentos educacionais, Spósito faz uso de levantamento elaborado por José Álvaro Moisés, que identificou como principais influências para a formação destas associações: as influências liberais predominante entre os fundadores da Sociedade Amigos da Cidade (SAC), uma entidade formada por personalidades influentes que residiam nos melhores bairros; a liderança populista de Jânio Quadros, já citada; e a exercida pelo Partido Comunista.

Em relação a esta última influência, Spósito, também utiliza o estudo intitulado "Classes populares e Protesto Urbano" de José Álvaro Moisés:

> "Boa parte dessa atividade voltada para os problemas locais refletiu uma disposição real de muitos militantes comunistas dos bairros. Segundo depoimentos, a política de recrutamento de membros do PC, nessa época, foi o mais amplo possível e é bastante provável que muitos dos novos membros do partido tivessem ingressado na organização em função da sua liderança natural, em seu ambiente de moradia". (MOISÉS, Apud, SPÓSITO, 1984, pág. 182)

Destes estudos realizados por Beisiegel, Spósito e Moisés destaca-se a identificação de alguns destes atores, os movimentos sociais da época, os políticos no poder (Executivo e Legislativo) e das organizações políticas de oposição (até na clandestinidade, como o caso do Partido Comunista, citado nos trabalhos de Spósito, Moisés), que atuaram no processo que levou a expansão de ensino ginasial, mas é importante também fazer referência às resistências existentes a esta política de ampliação.

Sobre essa resistência, cabe, inicialmente, chamar atenção para o fato de que ela também existiu no âmbito das disputas parlamentares. Havia de um lado, conforme apresenta Spósito, com base também nos estudos feitos por Beisiegel:

> "Dados coligidos na Assembléia, registram total de 998 projetos de lei apresentados entre 1947 e 1958, pleiteando a criação de ginásios em todo o Estado. A proximidade dos períodos eleitorais acelerava a entrada desses projetos e, com isso, a aprovação das leis, de modo que poucos foram os municípios que não encontraram entre os deputados estaduais um patrono de suas reivindicações escolares". (SPÓSITO, 1984, pág.98).

Mas havia também, entre os parlamentares, o posicionamento político que era contrário à forma pela qual ocorria a expansão:

> "Desde 1949, alguns núcleos de deputados da Assembléia, especialmente aqueles ligados à UDN (União Democrática Nacional) procuravam disciplinar a

> disseminação das escolas públicas de ensino médio, propugnando para que fosse elaborado um plano geral estabelecendo diretrizes para sua implantação. As razões alegadas repousaram, em grande parte, na tentativa de restaurar o equilíbrio das finanças públicas". (SPÓSITO, 1984, pág. 100).

Neste campo dos opositores à política de expansão do ensino ginasial, são identificados ainda grupos de técnicos dos órgãos da Administração Pública, da área da Educação, que criticavam o investimento no ensino secundário e, mesmo superior, que seria feito, segundo eles, em detrimento da educação primária. Entre estes críticos, SPÓSITO destaca os argumentos utilizados pelo educador Almeida Júnior, que tinha exercido várias funções de relevo nos órgãos centrais da Educação Pública (Diretor de Ensino entre 1935 e 1938 e Secretário da educação de novembro de 1945 a fevereiro de 1946):

> "De acordo com as concepções de professor, a expansão do ensino público, realizada sem condições, comprometera a qualidade da educação oferecida, principalmente, da escola elementar, totalmente abandonada em função da multiplicação dos estabelecimentos secundários e superiores". (SPÓSITO, 1984, pág. 118).

A leitura desta argumentação pode levar a concluir que se trata de uma defesa com intenção até democratizadora na medida em que prioriza a aplicação de recursos públicos no ensino primário uma vez que parte destes recursos estariam sendo canalizados para os ensinos secundário e superior, mas cabe relacionar esta postura com demais interesses e posicionamentos em jogo, sendo importante destacar também que o próprio crítico citado, o professor Almeida Júnior, também chegou a ocupar a função de membro do Conselho Estadual do Ensino Superior durante o governo Jânio Quadros (SPÓSITO, 1984, pág. 116). Não seria este conselheiro ligado ao Ensino Superior Estadual, uma voz que iria contrariar os interesses situados neste nível de ensino. Para entender as razões desta aparente contradição, pode ser útil analisar os argumentos contrários à política de expansão, manifestos em outros importantes aparelhos: os veículos da imprensa.

Tal entendimento é facilitado pela análise dos editoriais de imprensa da época que se opunham à disseminação tanto de escolas secundárias como de ensino superior.

Entre os vários editoriais que manifesta esta posição, Spósito apresenta a publicação no jornal "O Estado de São Paulo", em 30 de junho de 1950, como um bom exemplo que possibilita entender o papel do ensino secundário, na opinião dos seus editorialistas:

> "A resposta repousa no princípio da seletividade. A partir do ensino primário, gradualmente os outros níveis, em particular o médio, selecionaram aqueles indivíduos encaminhados, por suas habilidades aos estudos superiores. A

> distribuição do número de escolas de grau primário, médio e superior, em um determinado sistema educacional, obedece sempre ao imperativo de rigorosa e justa seleção. As escolas elementares servem a todos, indistintamente, até mesmo os anormais, por intermédio de estabelecimentos, especialmente organizados para este fim. Ao contrário, a escola média é destinada aos que possuem capacidade para estudos mais elevados e os diversos tipos de estabelecimentos que o constituem devem atender à diretriz fundamental que separa as unidades escolares entre as que preparam para a universidade e aqueles que qualificam indivíduos para as profissões que exigem a formação profissional adequada. Finalmente, as universidades existem para os que são superiormente dotados. O ensino é eminentemente um trabalho de seleção dos melhores". (SPÓSITO, 1984, pág.150).

Este trecho do editorial transcrito acima é suficientemente esclarecedor sobre a concepção elitista, não apenas do órgão de imprensa, mas do segmento social dominante que este veículo sempre representou. É a opinião que expressa o ponto de vista de um grupo social para o qual é muito cara a idéia de seletividade.

Temos nos recortes realizados acima, uma breve apresentação dos atores sociais envolvidos no processo de expansão do ensino secundário, tanto seus defensores com seus oponentes. Estes foram, neste período que compreende as décadas de 40 e 50, os embates que marcaram o processo constituição e crescimento de rede secundária de ensino no Estado e Capital de São Paulo. Mas quais outras questões mais relacionadas aos aspectos curriculares ou mesmo à definição de sua finalidade seria importante destacar na história do ensino secundário?

2.2. Décadas de 60 e 70: O Período do Regime Militar e as duas Leis de Diretrizes

Se nas décadas de 40 e 50, em relação ao ensino secundário, considerou-se importante destacar as disputas que envolveram a questão de sua expansão para o estudo deste nível de ensino, nas décadas de 60 e 70, são proveitosas as análises do modo com o ensino secundário aparece na Lei nº.4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na lei nº.5692/71, também conhecida por Lei de Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º Graus.

Em relação a Lei 4024/61, um dado que costuma ser lembrado para dar idéia de como as questões educacionais no Brasil suscitam tamanhos conflitos que uma das conseqüências destes embates é a da postergação das decisões. Quando o equilíbrio na correlação de forças dos grupos em disputa impede a configuração de um campo hegemônico; ocorre uma paralisia, uma situação de congelamento, ninguém ganha ninguém perde, as coisas ficam como estão e as decisões não são tomadas. No caso da legislação educacional do período, isto

significaria que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a de 1961, levou 13 anos para ser aprovada. (FAUSTINONI, 1995, pág. 63).

A respeito desta e outras demoras na definição da legislação ou outras decisões por parte do Poder Público, é útil considerar a contribuição trazida por Nicos Poulantzas ao tratar de conceituação do Estado na perspectiva marxista, recusando a interpretação que considera simplista de que o Estado não possuiria nenhuma autonomia em relação à classe ou fração de classe dominante ou hegemônica. Ao mesmo tempo em que recusa esta visão do que chama de Estado-Coisa, nega também a perspectiva do Estado-Sujeito, que seria dotado de uma vontade própria, independente das classes sociais. Poulantzas defende a necessidade de compreender o problema das contradições internas do Estado:

> "Ora, o estabelecimento da política do Estado em favor do bloco do poder, o funcionamento concreto de sua autonomia relativa e seu papel de organização são organicamente ligados à essas fissuras, divisões e contradições internas do Estado que não podem representar simples acidentes disfuncionais. O estabelecimento da Política do Estado deve ser considerado como o resultado das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-Relação). Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe". (POULANTZAS, 2000, pág. 134).

Esta definição do Estado-Relação sustentada por Poulantzas ajuda na melhor compreensão tanto das disputas e decisões tomadas pelas autoridades no campo de educação, como também da dificuldade ou demora na tomada destas decisões. E por desenvolver sua análise, considerando o caráter contraditório da realidade, Poulantzas trabalha também o conceito de "não-decisões" bem oportuno para compreender, em parte, os treze anos de demora no tramite do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

> "Um trabalho contraditório de decisões, mas também de "não decisões" por parte dos setores e segmentos de Estado. Essas não-decisões, ou seja, um certo grau de ausência, uma tentativa de ação do Estado, são igualmente necessárias à unidade e à organização do bloco no poder assim como as medidas positivas que ele toma". (POULANTZAS, 2000, pág. 137).

Quer fosse por esta faceta da "não decisão", explicada por Poulantzas que também expressa as contradições internas do Estado quer fosse pela versão mais popular e disseminada de inoperância do Poder Legislativo ou pela pouca importância dada aos assuntos da educação, esta L.D.B. de 1961, demorou bastante, mas ao ficar pronta trazia uma novidade:

> "Até 1961, a legislação educacional era do Estado Novo. Em 1962 passar a vigorar, pela primeira vez na história da Educação brasileira, uma lei (Lei 4024/61) que versava sobre todos os níveis de ensino, com validade para todo o país". (GUARALDO, 2008, pág. 37).

Outra mudança que teria sido provocada por esta Lei seria a de ter amenizado o caráter "dualista" do sistema de ensino que vigorava desde a implantação da reforma Capanema. Este "dualismo" consistia na:

> "Existência paralela de um sistema propedêutico e outro voltado para a preparação para o trabalho precoce. O primeiro para atender os estudantes oriundos das camadas economicamente privilegiadas, que podiam, depois da instrução básica, continuar os estudos até chegar ao ensino superior, em oposição ao segundo, que atenderia os estudantes "pobres", que após dominarem ligeiramente as técnicas de ler e do contar, receberiam, precocemente, treinamento para o trabalho. A L.D.B./61, que manteve a mesma estrutura de funcionamento de ensino, amenizou consideravelmente esse caráter dualista". (RODRIGUES, 2001, pág. 08)

Antes desta primeira L.D.B., os cursos técnicos de segundo ciclo (o ensino agrícola e o comercial, por exemplo) não davam acesso ao ensino superior e eram oferecidos pelo sistema privado através do SENAI e do SENAC. (NUNES, 2002, pág. 11).

A Lei 4024 de 20/12/61, porém mudou esta situação, somente em 1961 é reconhecida a integração do Ensino Profissionalizante ao ensino Regular e estabelecida a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos nos estudos (GUARALDO, 2008, pág. 28)

Não obstante o que pode ser considerado como avanço nos exemplos citados acima, a L.D.B. de 1961 não conseguiu satisfazer aqueles que esperavam uma opção mais firme pelo ensino público "principalmente tratando-se do nível secundário, que continuava privilégio das classes mais abastadas". (FAUSTINONI, 1995, pág. 64).

Faustinoni, em dissertação que trata do tema do "Ensino Médio, Trabalho e Cidadania", cita estudo de outro pesquisador, João Eduardo R. Villa Lobos, sobre os benefícios privados preservados pela L.D.B. de 1961:

> "Assim, alega Villa Lobos que o ensino secundário favorece a empresa comercial e soma mais um obstáculo à expansão do sistema oficial de ensino, sem mencionar, que as bolsas de estudo, para fomentar o caráter seletivo secundário, são direcionadas à escolas privadas com intuito de aumentar "freguesia" destas". (VILLALOBOS, apud FAUSTINONI, 1995, pág. 64).

Outra decorrência desta L.D.B./61, citada no estudo, foi a criação, no mesmo ano, do P.N.E. (Plano Nacional Da Educação), determinando "que 12% da arrecadação da União deveriam ser destinadas à Educação". (FAUSTINONI, 1995, pág. 64).

Faustinoni também informa que este Plano nacional da Educação, "seria extinto dois anos depois, exatamente 14 dias após o golpe de 1964." (FAUSTINONI, 1995, pág. 65). Vemos que este P.N.E. teve vida curta. Mais à frente, será abordado neste trabalho o P.N.E. aprovado em 2001, com o fim, porém, de analisar as circunstâncias da não conclusão do Plano Estadual de Educação de São Paulo, mais um exemplo em que caberia o uso do conceito da "não decisão", utilizado por Poulantzas ao tratar do que chama do Estado-Relação.

De qualquer modo, para uma apreciação dos acontecimentos que antecederam ou se seguiram ao golpe militar de 1964, talvez fosse mais apropriado mesmo o uso do conceito do Estado-Coisa, o Estado como instrumento de um conjunto de classes e frações de classe que constituíram um bloco hegemônico, para alguns, antes cívico do que militar.

Ainda em relação ao texto desta L.D.B./61 não há alterações na estrutura do Ensino. "O Ensino Médio continuou dividido em ciclo ginasial de quatro anos e colegial com três anos, sendo que este último compreenderia o Ensino Secundário e o Ensino Técnico." (GUARALDO, 2008, pág. 28).

Já em relação ao currículo, esta L.D.B. de 1961 foi até considerada permissiva na medida em que tanto para as regiões, como as próprias unidades abriam a possibilidade que suas definições ocorressem conforme seus objetivos específicos:

> "Os currículos, de acordo com a L.D.B./61 passarão a ser compostos por três partes: uma nacional e obrigatória para os diversos sistemas de ensino, outra regional, que abrangia disciplinas também obrigatórias, porque estabelecidas pelo conselho de cada região, e a terceira, escolhidas no próprio estabelecimento, de acordo com os objetivos do ensino que se dedicava". (RODRIGUES, 2001, pág. 08).

Além destas determinações legais, definidas na L.D.B./61, no período que antecedeu o golpe militar, também foram observadas algumas iniciativas por parte do Poder Executivo Central do País:

Em 1963, João Goulart cria o Programa Intensivo de Mão-de-Obra (PIPMO) com uma perspectiva tecnicista de capacitação rígida e operacional e o Ensino Médio permanece propedêutico à Universidade e elitizado. (GUARALDO, 2008, pág. 28).

Pelo que se observa no parágrafo acima, mesmo atenuado, permaneceu na prática, o dualismo no sistema educacional, situação que será mantida e reforçada com implantação do regime militar:

> "Com o golpe militar, a partir de 1964, ganha mais força a perspectiva tecnicista da educação, pois o "sistema" tem grande expansão: os governos militares optam por uma estratégia de desenvolvimento, voltada para os grandes projetos nacionais como, por exemplo, a produção de petróleo, hidroelétricas, pólos agropecuários e agrominerais, surgindo a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão-de-obra em massa. Revitalizaram o PIPMO e os treinamentos eram feitos pelo SENAI e pelas escolas técnicas da rede federal. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional". (GUARALDO, 2008, pág. 28).

Já nestas iniciativas, mesmo que ainda situado num quadro de dualismo na prática e atenuado, é possível vislumbrar a tendência que levará à opção, do regime, mais radical no sentido de implantação do ensino secundário tecnicista e completamente voltado, pelo menos seria a intenção, ao mercado de trabalho, através da Lei 5692/71.

Coerentes com a política implementada na economia marcada pelo desenvolvimentismo sustentado nos grandes investimentos em infra-estrutura, à custa do endividamento externo, apoio à internacionalização do crescimento do parque fabril com conseqüente demanda de mão-de-obra, os militares não tiveram dúvidas em impor uma mudança brutal no ensino médio, em uma ação ousada, não-planejada, fadada ao fracasso.

Citando estudo de Nelson Piletti, Rodrigues relaciona os pontos destacados pelo então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, do Projeto da Lei 5692, quando este foi entregue ao Presidente da República:

- *Abandono do ensino verbalístico e academizante;*
- *A terminalidade do 2º Grau;*
- *A preparação de técnicos para as empresas;*
- *Enfim, uma revolução no sentido sociológico do termo: atinge as raízes do processo e em curto prazo...(RODRIGUES, 2001, pág. 09).*

Como foi constatado posteriormente, não aconteceu tal revolução prometida pelo ministro ao presidente. Mais precavido que o ministro, ao denominar este processo, Rodrigues descreve o real alcance do que designa, mais modestamente, como reforma:

> "Estabeleceu-se que o primeiro grau seria composto por oito séries anuais, que englobaram as quatro séries do chamado primário e as primeiras quatro séries do ensino médio, que eram chamadas anteriormente de ginásio. Estas oito séries de ensino básico teriam como objetivo a formação geral. Enquanto isso, o 2º Grau (nova nomenclatura para o que, pela legislação anterior, era chamado colegial), seria composto por três ou quatro séries anuais que teriam como objetivo a formação especial. Entenda-se por formação especial, conforme o Parágrafo 2º do Art. 5º, habilitação profissional". (RODRIGUES, 2001, pág.10).

Não tendo atingido o propósito ousado desta Lei, manifesto quando de sua publicação, há que se admitir como um de seus méritos esta mudança que não foi de nomenclatura: ao reunir os antigos ensinos primário e ginasial, por oito anos do 1º Grau, deixando os anos restantes para a constituição do 2º Grau, a Lei estabeleceu o Ensino Fundamental dos oito anos, reafirmado posteriormente pela futura L.D.B./96, (que passou para o Ensino Fundamental de nove anos a partir da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Mas não havia mesmo condições para a aplicabilidade desta Lei e dos demais documentos legais complementares que se seguiram. Como exemplo, Rodrigues cita o destino que teve o Parecer nº.45/72:

> "O Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer 45 que estabeleceu o mínimo exigido para 130 habitações. Essas resoluções impuseram uma padronização curricular nacional sem procedentes na história da educação nacional, mas que deixou de ser cumprida por falta de profissionais habilitados ou inexistência do suporte didático". (RODRIGUES, 2001, pág. 10).

Rodrigues ainda cita estudo de Luís Antônio Cunha, para quem os administradores que formularam a proposta da L.D.B./61 "acreditavam que a economia brasileira demandava mais técnicos... mas não dispunham de dados que indicassem precisamente o volume de oportunidades ocupacionais disponíveis". (CUNHA apud RODRIGUES, 2001, pág. 11).

Diante destas fragilidades e impossibilidade concreta de viabilizar o que preconizava, a L.D.B./61 sofreu variadas críticas, principalmente da população que mantinha a perspectiva de que o jovem alcançasse o ensino superior, isto é, mesmo em São Paulo, estado no qual as ofertas de emprego poderiam tornar os cursos profissionalizantes mais atrativos:

> "Em um estado como São Paulo, onde havia maiores oportunidades de trabalho industrial, combinado à maior participação das camadas populares na escola fundamental, podia-se esperar uma conjuntura sócio-educacional mais favorável para a efetivação de proposta de 2ºGrau profissionalizante. Nesse contexto, isso também não se verificou porque as habilitações previstas pela Reforma eram predominantes industriais e os jovens que chegavam ao ensino médio no Estado de São Paulo, em sua maioria, já estavam empregados ou buscavam oportunidades no setor terciário". (RODRIGUES, 2001, pág. 12).

Vimos que, além dos impedimentos materiais (a maior parte das escolas de ensino médio não dispunham, como não possuem até hoje, de recursos didáticos mínimos, laboratórios, por exemplo), havia um empecilho maior: os alunos deste nível de ensino, até pelas condições precárias da formação profissional à disposição, não queriam.

Era evidente demais que se tratava de uma ilusão. Não tardou para que esta percepção geral fizesse reverter o quadro legal:

> "A resistência da sociedade à profissionalização obrigatória teve êxito quando o Parecer 76/75 restabeleceu a modalidade de educação geral nesse nível de ensino, o que se consagrou com Lei 7044/82, cujo principal objetivo foi normatizar o que ocorria do ponto de vista prático, nas escolas, onde o desejo dos estudantes era o ingresso na Universidade". (NUNES, 2002, pág. 12).

O sepultamento legal desta tentativa da profissionalização compulsória no Ensino Médio, denominado como 2º Grau pela Lei nº.5692/71, também não alterou as condições, em geral, precárias deste nível de ensino que voltará a ter maior atenção legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996.

E como já foi visto no inicio deste estudo, antes de ter traçada esta breve revisão, resumida da história do Ensino Médio no Brasil, entre a Constituição de 1988 e a L.D.B./96 foi observado um recuo em relação aos compromissos que o Estado assumia com a garantia deste nível de ensino, que perde a obrigatoriedade no segundo texto.

Mas como entender as conseqüências dos movimentos e as circunstâncias políticas nacionais e internacionais (como veremos melhor na terceira parte desta dissertação) que provocaram este recuo, na política educacional implementada para o Ensino Médio no Estado de São Paulo?

Para isto, optamos por dar preferência ao período dos últimos vinte anos, em que a política educacional implementada no Estado de São Paulo está em consonância com as reformas gerais desencadeadas, com força, na década de noventa, do século passado, que são analisadas na terceira parte desta dissertação.

E dentro desta década de noventa, focalizaremos as principais ações governamentais que marcaram sua segunda metade, ou seja, o período iniciado em 1995, ano em que também tem início os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, na presidência da República e de Mário Covas, no governo do Estado de São Paulo.

Além de serem políticos da mesma agremiação, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), os dois governantes contavam com a mesma equipe de colaboradores na área da educação. Nesta equipe, papel importante já era desempenhado por Paulo Renato

que, tendo assumido o Ministério da Educação no governo Fernando Henrique, tinha sido secretário da Educação do Estado de São Paulo, em 1984, quando era governador do Estado, André Franco Montoro, que por sua vez, nomeara, Mário Covas, como prefeito biônico da capital de São Paulo. Paulo Renato era, portanto, figura de relevo nesta equipe (permaneceu à frente do Ministério da Educação nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso), que contava ainda com a professora Maria Helena Guimarães de Castro (que presidiu o INEP entre 1995 e 2002, sendo a partir deste ano nomeada como Secretária Executiva do Ministro da Educação) que veio, posteriormente a ocupar a função de Secretária da Educação de São Paulo, no governo de José Serra, como veremos à frente.

2.3. O Período de Tereza Roserlei Neubauer na Secretaria da Educação e a Reorganização

Mas para compreender o que aconteceu na Política de Educação do Estado de São Paulo, à partir de 1995, enquanto Paulo Renato e Maria Guimarães de Castro integraram o comando de F.H.C. na área da educação federal, é necessário trazer à tona um terceiro personagem deste grupo: o da professora Rose Neubauer (nome pelo qual esta secretária é mais conhecida), escolhida por Mário Covas para chefiar a Secretaria da Educação de São Paulo. Para iniciar a apresentação do que significou esta gestão para parte dos professores e integrantes da equipe técnica que estava à frente das escolas estaduais, selecionamos um trecho de relato que consta de tese de doutorado de Abigail Malavasi que atualmente é diretora de uma das escolas escolhidas para a pesquisa e que, na época já trabalhava nesta unidade:

> "Era final do governo Fleury e início do governo Mário Covas. Saiu o PMDB e entrou o PSDB. Acreditávamos que, embora não tivesse sido eleito um governo de esquerda, o partido eleito faria avançar os tímidos passos que o governo anterior havia dado em direção a uma educação publica de qualidade. Ledo engano. No inicio do governo, a Secretária da Educação Rose Neubauer decretou a reestruturação da rede paulista de ensino. Em minha opinião, essa foi uma das políticas mais perversas de desmonte da escola pública paulista vivida até então". (MALAVASI, 2006, pág. 55).

Tal opinião, que poderia decorrer de juízo emitido por aversão partidária ao grupo político mencionado, também aparece no relato feito por João Cardoso Palma Filho, no texto que trata da "Política Educacional do Estado de São Paulo" (1983-2008), ao tratar deste mesmo período:

> "A partir de 1 de Janeiro de 1995, o Estado de São Paulo passa a ser dirigido pelo PSDB (Partido Social Democrático), que permanece governando o Estado até presente data. Em 23 de março de 1995, o Diário Oficial do Estado de São Paulo, publicou um comunicado da Secretaria de Estado da Educação com as principais diretrizes educacionais para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, que... definia como diretriz central da nova administração da educação "a revolução na produtividade dos recursos públicos"...e duas diretrizes complementares, a saber:
> 1) "reforma e racionalização da estrutura administrativa";
> 2) "mudanças nos padrões de gestão". (PALMA FILHO, 2008, pág. 03).

Se estas linhas gerais perceptíveis na leitura das diretrizes demonstram sintonia com o modelo do gerencialismo, trazido do mundo empresarial, e suas fórmulas para a busca de mais "produtividade" do sistema, é na aplicação destas diretrizes que esta perfeita sintonia fica mais evidente:

> "Durante o período em que o governador Mário Covas esteve na chefia do executivo estadual (1995-2002), as diretrizes foram objeto de várias ações tais como: extinção da Escola Padrão; Reorganização da Rede Física; Instituição da progressão continuada no ensino fundamental; extinção das Divisões Regionais de Ensino e criação das Diretorias Regionais de Ensino...o foco passa a ser a descentralização, com a transferência para os municípios da responsabilidade pelo funcionamento e manutenção das escolas de ensino fundamental, que ficou conhecido como municipalização do ensino fundamental. Tal transferência, em grande parte, foi impulsionada pela instituição por lei federal do chamado Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério" (FUNDEF). (PALMA FILHO, 2008, págs. 3 e 4).

Mesmo com a reação que tais medidas provocariam, a série de paralisações de professores e a hostilidade mesmo dos quadros técnicos das unidades e os efeitos de tais medidas na vida das famílias, nos remanejamentos de turmas, mudanças de escolas, inseguranças entre os profissionais que tiveram que mudar seus locais de trabalho, com tudo isto, a secretária Rose Neubauer manteve sem concessões a condução do processo denominado de "Reorganização". E não obstante, os protestos daqueles cujas vidas foram desorganizadas pela "Reorganização" o processo foi concluído. Mas não é no temperamento ou caráter da secretária ou do governador que deve ser procurada a maior causa da insistência neste modelo. Se estas medidas puderam ser implementadas, é porque, além de resistência, havia um relativo grau de aceitação em relação aos vários argumentos que tinha a sua base nestas noções de "produtividade" e "racionalização" que viria de "mudanças nos padrões de gestão". Então, tratava-se de insistir em uma nova forma de "gerenciar" a educação.

Ao analisar as áreas em que estaria dividido o mapa da direita que atua na educação norte-americana, Michael W. Apple, em "Educando à Direita", identifica como uma destas áreas, a do "gerencialismo", a partir de suas principais características:

> "Uma das características-chave do discurso gerencial está no cargo que oferece aos gerentes. Eles não são elementos passivos, mas ativos – mobilizadores de mudanças , empresários dinâmicos...As instituições que habitam não são mais burocracias lentas e pesadas, submetidas ao um estatismo obsoleto. Elas e as pessoas que as administram são dinâmicas, eficientes, produtivas, enxutas e baratas". (APPLE, 2003, pág.36)

Quais foram as conseqüências práticas dessas medidas ancoradas no discurso da racionalidade? Não houve aceitação pacífica desta mudança que foi imposta pela secretária:

> "A reforma separou , no início de 1996, a escola de primeira a quarta série da escola de quinta a oitava série e Ensino Médio. Com a reforma, nossa escola, que antes trabalhava com todas as séries do ensino fundamental, passaria a comportar somente alunos da quinta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Não podíamos aceitar aquele desmanche da escola em nome da melhoria da qualidade de ensino".(MALAVASI, 2006, pág. 55).

E malgrado esta disposição para a resistência realmente existente e verificável na série de manifestações ocorridas na época (reclamações feitas não apenas pelos professores, mas também por muitos alunos e familiares, atingidos, por exemplo, com a redução de vagas causadas pelo fechamento de escolas no turno noturno) também houve a adesão à proposta, por parte do professorado e membros de comunidade escolar:

> "A Secretaria da Educação distribuía farto material apontando os benefícios da reforma... Com esse material e o discurso utilizado, a reestruturação conseguiu apoio de boa parte dos professores da região. Mesmo na nossa escola, havia uma parcela de professores que viam com simpatia a idéia da separação dos alunos". (MALAVASI, 2006, pág.56)

A adesão de parte da sociedade e mesmo do professorado ao discurso que fundamentava tais ações não caracterizava um fenômeno local, restrito ao território de São Paulo, ou mesmo, do Brasil. Como veremos, à frente, com mais detalhes, na terceira parte desta dissertação; a defesa da racionalidade, a política de contenção de custos sociais, inclusive os da educação, integravam neste período, parte do poderoso ideário neo-liberal disseminado em escala mundial.

Ao tratar deste período, início dos anos 90, Bueno (2000) ajuda a entender a origem de parte das medidas adotadas no Estado de São Paulo que, num primeiro momento, ao separar, fisicamente, as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, das crianças e adolescentes do segundo ciclo do fundamental e ensino médio, permitiria uma concentração dos investimentos no Ensino Fundamental e, no caso de São Paulo, na sua etapa mais diretamente responsável pela alfabetização.

Para que houvesse adequado direcionamento de recursos, imprescindível seria, pelo menos inicialmente, a separação física das unidades. Uma medida seguinte seria a de incentivo a transferência da maior parte destas unidades dedicadas ao ensino dos primeiros anos, às municipalidades.

Bueno cita a defesa deste direcionamento, feito pelo Banco Mundial, através do documento "Prioridades Y Estratégias para la educación", de 1996:

"A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza e aumentar a produtividade dos pobres..." (Banco Mundial apud BUENO, 2000, pág. 113)

Nesta mesma direção, em um documento anterior, divulgado pelo CEPAL, o "Panorama Social de América Latina – 1995" justificava a necessidade que as reformas educativas deveriam se realizar com poucos recursos e :

> "Ater-se as balizas de racionalização financeira pautadas em estratégias de redirecionamento de gastos, análises de custo/benefício e taxas de rentabilidade, bem como programas de descentralização, financiamento compartilhado e privatização". (BUENO, 2000, pág. 118)

Este receituário também é citado por João Cardoso Palma Filho no documento já citado em que trata da Política Educacional do Estado de São Paulo:

> "Neste sentido, os organismos internacionais, particularmente, o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) passa a priorizar para os denominados países em desenvolvimento, a reforma da educação básica com forte ênfase nos processos de descentralização". (PALMA FILHO, 2008, pág. 2)

Como já vimos, ao seguir este receituário de descentralização e racionalização dos recursos com conseqüências que provocaram novos arranjos em toda a rede estadual de educação, a secretária Rose Neubauer, mesmo com algum apoio obtido, conforme também mencionado, sofreu um grande desgaste ao longo de todo o período que esteve à frente da secretaria, principalmente por conta dos enfrentamentos feitos aos sindicatos que representavam os trabalhadores da educação neste estado. Em um destes confrontos, por exemplo, o ocorrido no ano 2000, uma paralisação dos professores durou 43 dias.

Neste período em que a secretária Rose Neubauer enfrentava seu maior embate com os professores não apenas pelas conseqüências da reorganização e campanhas salariais, mas também em virtude das reações à implantação do sistema de progressão continuada, São Paulo ainda era governado por Mário Covas, em seu segundo mandato. Covas também

agüentou as conseqüências da decisão de sustentar sua secretaria em episódios de agressão registrados pela imprensa.

Com a morte de Covas em março de 2001, seu sucessor, o vice-governador Geraldo Alckmin ainda preservou a secretária Rose Neubauer por cerca de um ano, até abril de 2002, mas neste ano haveria eleição em que o substituto Alckmin seria candidato.

2.4. O Governo de Geraldo Alckmin e a Posse de Gabriel Chalita na Secretaria da Educação

Portanto, no ano da eleição, Alckmin substituiu a briguenta Rose Neubauer pelo escritor Gabriel Chalita, autor de livros como "Pedagogia do Amor", "Pedagogia da Amizade", "Cartas entre amigos" feitos em parceria com o também popular Padre Fábio de Melo.

Tendo também boa inserção em setores da igreja Católica, inclusive vindo a ser apresentador em programas de rádio e TV (Canção Nova Católica), uma bem distribuída Rede de comunicação ligada à Renovação Carismática Católica, o novo secretário representava, no mínimo, uma mudança de estilo.

As informações sobre Gabriel Chalita apresentadas acima, boa parte constantes do próprio site do escritor foram reproduzidas por indicarem o quanto seu perfil se diferenciava da secretária anterior. Mas vejamos no que o plano educacional apresentado pela secretaria em sua gestão trouxe novidades. Após o turbulento período de confrontos que constituíram marcas da gestão de Rose Neubauer, à frente da Secretaria da Educação, no documento produzido pela equipe do novo secretário Gabriel Chalita, uma disposição democrática que, em tese, facilitaria o caminho para soluções dialogadas dos conflitos. É o que pode dar a entender, nas considerações iniciais deste documento, a disposição manifesta de implementar: "Medidas visando à Transformação do sistema educacional num conjunto de instituições democráticas capazes de gerar a inclusão social e de promover a aprendizagem bem sucedida da população escolarizada." (SEE, 2003, pág.1)

Esta manifestação inicial, como veremos adiante, será acrescida de outros sinais de mudanças no estilo de governo, apontando para uma maior disposição ao diálogo. No que se refere, porém, ao propósito curricular não será alterada a linha delineada na década anterior, baseada no pragmatismo e no "ensino por competências entendidas como as capacidades do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, habilidades e informações para solucionar problemas." (SEE, 2003, pág. 2)

Vale observar no parágrafo do documento em que este tipo de ensino é apresentado, que este aparece como garantia de "uma formação correspondente às exigências deste início de século" (SEE, 2003, pág. 2), que iria além da formação do aluno "crítico e participante". Neste trecho o documento parece ter a intenção de conciliar intenções formativas: combinar a defesa da formação do aluno crítico e participativo com a de aluno realizador, competente e que sabe solucionar problemas. Segundo os autores desta proposta, esta seria uma combinação representativa do "pensamento pedagógico atual", que seria representado por autores como Phllippe Perrenoud, Edgar Morin e Michael Apple (como exemplo, entre outros, nos estudos internacionais) e por Lino de Macedo e Maria Helena Souza Patto, como referências nacionais.

Não cabe nos propósitos ou limites deste trabalho explorar as distâncias entre Edgar Morin e Michael Apple ou entre Lino de Macedo e Maria Helena Souza Patto, mas a citação destes autores revela uma intenção de amplitude referencial que, de certa maneira, também estará presente na marca escolhida como slogan do novo governo do Geraldo Alckmin, um governo que pretendia ser reconhecido como "Educador, Solidário e Empreendedor". (SEE, 2003, pág. 2)

Além desta amplitude referencial, o governo Alckmin também buscará ampliar a base de apoio na sociedade que, na visão que aparece no documento, estaria representada pelas:

> "[...] entidades públicas e privadas, bem como de organizações da sociedade civil, compromissadas com o desenvolvimento e a formação da criança e do adolescente. Por essa razão, a SEE já vem interagindo e estabelecendo diferentes parcerias e convênios com todas as instituições governamentais e não-governamentais que tenham assumido tal compromisso". (SEE, 2003, pág. 3).

Este recurso, além do esperado resultado político, significaria ainda um reforço ideológico tendo em vista o papel desempenhado por estes tipos de instituições que constituiriam espécies de "aparelhos privados de hegemonia", um conceito originado das teorias de Gramsci e que, conforme apresentado por Lucia Maria Wanderley Neves, contribuíram para a formação de uma subjetividade neoliberal:

> "As ONGs, fundações e associações civis sem fins lucrativos que compõem o chamado "terceiro setor" constituem-se em uma maioria em aparelhos privados de hegemonia que, direta ou indiretamente, reproduzem a concepção do mundo da burguesia mundial no espaço nacional". (NEVES, 2005, pág. 122)

Conforme veremos mais detalhadamente na parte em que serão analisadas as políticas econômicas e sociais, com suas correlações na política, no âmbito internacional após a furiosa

ofensiva neoliberal que marcou as mudanças implementadas ao longo da década de 1990, com os discursos e receitas que induziram a desregulamentação, privatização e diminuição da presença do Estado na Economia, com contenção de custos sociais e instalação da política do "salve-se quem puder", os próprios organismos internacionais responsáveis pela indução dessas diretrizes teriam mudado de estratégia. Esta mudança instituiria uma nova cultura cívica neoliberal. (NEVES, 2005, pág. 99), que atenuaria a ênfase anterior dada ao homem competidor com o incentivo para que a educação formasse o homem solidário e voluntário. (NEVES, 2005, pág. 101)

O objetivo de formar, desenvolver valores, assumido pelo governo, é manifesto no documento da Secretaria da Educação, ao explicar o que significaria a expressão "Governo Educador":

> "[...] toda e qualquer ação deve ter um caráter formativo e transformador. A educação não se faz apenas pela apreensão de conteúdos, mas também pelos conceitos e valores expressos implicitamente no modo em que é realizada... não há ato em seu âmbito de atuação que não deve ser intencionalmente educativo... A SEE está, portanto, buscando promover o diálogo educador entre todos os seus atores, seja naquelas situações explícitas de ensino e aprendizagem com alunos, seja na educação continuada de seus quadros, ou em qualquer outra espécie de ação, incluindo as administrativas". (SEE, 2003, pág. 3)

Veremos à frente como, na prática, houve problemas na efetivação deste diálogo educador, mas na seqüência do documento, a administração trata de outro qualificativo que integra a marca deste governo, o que também estava em consonância com os novos tempos.

> "Já o Governo Solidário vem se consolidando, nesta Secretaria, por meio da Educação inclusiva que tem sido expressa por políticas públicas que vêm garantindo a todos os segmentos a população amplo acesso à escola". (SEE, 2003, pág. 4)

A marca do governo solidário, explorada na Administração de Alckmin, no Estado de São Paulo já tinha sido utilizada pelo PSDB, durante o período que o país foi presidido por Fernando Henrique Cardoso. É o que diz Neves (2005), em seu estudo sobre o que chama de Nova Pedagogia da Hegemonia:

> "Tão logo assumiu a presidência da República, FHC criou, sob a direção da própria presidência, o programa Comunidade Solidária...Além de cumprir o importante papel de pólo aglutinador de forças político-sociais para implementações das ações educadoras da sociabilidade neoliberal da sociedade civil, o Programa Comunidade Solidária desempenhou, ainda, papel fundamental na elaboração do seu arcabouço jurídico, em especial na elaboração da Lei das Organizações Sociais (OS) de 1998, da lei do Voluntariado em 1998 e da Lei nº.. 9.790/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público" (OSCIPS). (NEVES, 2005, pág. 93).

No âmbito do Estado de São Paulo, dentro da Secretaria da Educação, esta marca do governo solidário é associada à políticas voltadas à questão do acesso e permanência e da relação da escola com a comunidade. Como exemplo desta política, é citado no documento da Secretaria, o regime de progressão continuada. E, como exemplo da política que estimula uma melhor relação com a comunidade, em outro estudo sobre a Política Educacional de São Paulo, PALMA FILHO cita o Programa Escola Da Família. (PALMA FILHO, 2008, pág. 8)

O documento neste momento analisado, em que a Secretaria da Educação do Estado, em 2003, apresenta suas diretrizes, prossegue com a definição do que seria a escola inclusiva:

> "A que se mantém atenta às necessidades de seus alunos e às expectativas da comunidade em que se insere. Ela se constrói a partir da permanente interação com os educandos, seus familiares e outros integrantes da comunidade." (SEE, 2003, pág. 5)

Neste trecho do documento da Secretaria, em que é ressaltada a importância da interação com os educandos, há a incorporação de uma das marcas que caracterizavam os discursos do Secretário Gabriel Chalita, defensor do que chama de pedagogia do afeto:

> "Entre as principais condições facilitadoras desse desenvolvimento, está, sem dúvida, a existência de uma relação entre professor e aluno pautada no respeito, na confiança e no afeto. A integração positiva entre professores e alunos vai se estabelecendo a partir de atitudes de acolhimento como identificar o aluno pelo nome, dirigir-lhe a palavra com afeto, transmitir-lhe sentimento de amizade, apoiá-lo em suas incertezas". (SEE, 2003, pág. 5)

Já em relação à atenção que deveria ser dada às expectativas da comunidade vale registrar o processo desencadeado neste período, que resultou após discussões, mais ou menos amplas, realizadas no âmbito interno da Secretaria da Educação e no âmbito externo, envolvendo variadas instituições ligadas à Educação, na elaboração de duas propostas de Plano Estadual à Educação. Antes de prosseguir na Análise de Proposta contida no documento "Política Educacional de Secretaria do Estado da Educação de São Paulo", vejamos, então, como foram construídas e alguns dos aspectos que diferenciavam suas propostas.

2.4.1. As Duas Propostas de Plano Estadual de Educação para São Paulo

Antes de entrar na análise dos aspectos que diferenciavam as duas propostas construídas e publicadas no ano de 2003, queremos apontar o que existe em comum nas duas trajetórias e que pode ser constatado na apresentação destes documentos que destacam como

fundamento legal das iniciativas, a mesma Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha estabelecido o Plano Nacional de Educação (o PNE do Governo).

No que ficou conhecido como proposta do governo estadual para o Plano Estadual de Educação, ainda são citadas a Constituição Federal de 1988, através de seu artigo 214 e a Constituição Estadual de 1989, através do artigo 241 que também fundamentariam a elaboração do Plano Estadual.

E os dois documentos, tanto o que foi elaborado pelo Governo Estadual, como o que foi elaborado sob a coordenação do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP–SP), mencionavam ainda como fundamento legal do processo a própria Lei nº. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB, que definiu a elaboração do Plano Nacional de Educação, que traria "diretrizes e metas para dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos". (FEDEP-SP, 2003, pág. 12)

Vemos que, tanto a elaboração do Plano Nacional como a preparação do Plano Estadual, contavam com boa fundamentação legal, pois já com base na Lei 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional, ficou determinado que, com base neste Plano, "os Estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem Planos Estaduais e Municipais de Educação." (FEDEP-SP, 2003, pág. 12)

Se, contavam com amparo legal, o que explica o fato de que, desde esta lei de 2001, tenhamos passado pela existência de duas Propostas de Plano Estadual de Educação para São Paulo, apresentados em 2003, que tenhamos chegados em 2011, dez anos após a aprovação da Lei nº. 10.172/2001, sem nenhum Plano Estadual de Educação em São Paulo?

Para entender o processo desta interessante operação que apresenta, após dez anos, um resultado zero, talvez ajude conhecer um pouco os conflitos que marcaram a elaboração do próprio Plano Nacional de Educação.

Sobre este conflito, a versão do Plano Estadual de Educação, produzida sob a condução do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – FEDP-SP, também chamada de proposta da Sociedade Paulista, assegura que o PNE, feita com base na proposta do Ministério da Educação (MEC), apresentada em 1998, "teve poucos interlocutores, tendo sido elaborado, de fato, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP". (FEDEP, 2003, pág. 12)

E tal como em 2003 foram contrapostos dois planos: o do governo do Estado de São Paulo, de um lado, e de outro, a proposta da Sociedade Paulista, a década de 1990 tinha

assistido, na esfera nacional, uma disputa equivalente que opunha, de um lado, o Plano apresentado pelo MEC e, de outro, o Plano que consistiria na:

> "Proposta da Sociedade Brasileira, apresentada ao Congresso Nacional em 3 de dezembro de 1997 e transformado no PL nº. 4.155, em fevereiro de 1998. Este plano instruído pelos setores organizados da sociedade civil - entidades acadêmicas, cientificas, sindicais e estudantis, de âmbito nacional e local – e parcelas da sociedade política comprometidas com a educação de todos, foi consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED, Belo Horizonte/MG, novembro de 1997), resgatando a participação democrática também na construção de planos no país". (FEDEP-SP, 2003, pág. 12)

Não cabendo, no momento, resgatar as divergências, de conteúdo, que opuseram as duas propostas nacionais, vale, porém, conhecer, a forma pela qual teria ocorrido a "solução" do conflito:

> "os setores sociais conservadores representados no/pelo governo Fernando Henrique Cardoso conseguiram fazer prevalecer os seus principais objetivos e suas prioridades e metas no PNE aprovado, inclusive, por meio de um conjunto de manobras parlamentares muito semelhantes às utilizadas durante os processos de elaboração e de tramitação da atual LDB". (FEDEP-SP, 2003, pág 12)

O que as linhas anteriores revelam é que tínhamos neste período, pelo menos dois campos em disputa e que um deles tinha obtido duas vitórias (nos resultados das Leis que aprovaram a LDB. de 1996, e no PNE de 2001). Se havia um campo vencedor, denominado pelos autores da Proposta da Sociedade Paulista, como campo dos "setores sociais conservadores", é porque havia também um campo derrotado com quem se identificava o conjunto representado pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, o FEDEP-SP. Mas o que era, quando surgiu e como era composto este Fórum?

Na própria "Proposta da Sociedade Paulista" é feita uma apresentação do FEDEP-SP, que teria surgido no dia 18 de maio de 1990, como um "espaço coletivo e democrático de discussão que congrega entidades acadêmicas, sindicais, profissionais, estudantis e movimentos sociais que adotam uma Carta de Princípios e tem como objetivo comum: a defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e de boa qualidade para todos, em todos os níveis."

Na ampla composição deste Fórum, para uma idéia geral das forças que abrangia, vale citar a ADUNESP (Associação dos Docentes da Universidade Estadual Paulista), a ANDUSP (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo), ANDES-SP (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-Regional São Paulo), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação), a APEOESP (Sindicato dos

Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), a ANDE (Associação Nacional de Educação) e organizações estudantis como a UEE (União Estadual de Estudantes).

Entre os colaboradores da Proposta da Sociedade Paulista são citados nomes de Carmem Sylvia Vidigal Moraes, Claudia Pereira Vianna, I - Juca Pirama Camargo Gil, Lisete Regina Gomes Arelado, da FEUSP e entre os membros da comissão de elaboração e sistematização são mencionados os nomes de César Augusto Minto (ANDE – ADUSP), João Zanetic (ADUSP) e Rubens Barbosa de Camargo (ANDE-SP) entre outros. (FEDEP-SP, 2003, pág 11)

O texto da Proposta que na sua apresentação evidencia a forte influência acadêmica e sindical também descreve o seu processo de construção que abrangeu seminários temáticos e Plenárias Regionais em várias regiões metropolitanas do Estado de São Paulo.

Antes de confrontar a proposta dos dois documentos, vale citar alguns aspectos que dizem respeito às diferentes maneiras de conduzir o processo de discussão destas propostas.

Conforme mencionado anteriormente, a apresentação da proposta de PEE do Governo de São Paulo ressaltara a legislação, sendo interessante que todo este destaque reiterado no trecho em que lembra que "em 1989, a Constituição do Estado de São Paulo, em seu artigo 241, seguindo o exemplo da Constituição Federal de 1988, determinou a elaboração do Plano Estadual de Educação". (CENP, 2003, pág. 8); não foi suficiente para garantir a conclusão de seu processo, como veremos a seguir.

No momento de sua apresentação, porém, os autores da proposta oficial procuraram vincular elaboração da peça oferecida ao histórico reconhecido como legítimo que deu origem ao processo, bem como caracterizar este como tendo ocorrido de forma democrática e participativa. Para isto, é retomada a trajetória de discussão desde a aprovação do PNE, destacando o papel desempenhado por algumas entidades e órgãos governamentais:

> "[...] entidades como Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), o Ministério da Educação de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Câmara de Deputados, a Comissão de Educação do Senado Federal, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO: Brasil) e a Associação Brasileira de Organizações Governamentais (ABONG) mantiveram-se mobilizadas para impulsionar os trabalhos de elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação". (CENP, 2003, pág. 8)

Neste trecho fica patente o reconhecimento, naquele momento, de importância do processo, pela citação de todos os órgãos envolvidos e da articulação nacional que resultaria no desencadeamento deste, em São Paulo:

> "No Estado de São Paulo, a mobilização ganhou força com o lançamento do calendário de Elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) pelo governador Geraldo Alckmin, no dia 29 de Abril de 2003, no Palácio dos Bandeirantes. Tratou-se de uma convocação para todos os segmentos da sociedade colaborarem na construção dos Planos Estaduais e Municipais, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o calendário previu uma série de atividades que culminou com a entrega em outubro, da proposta de PEE para apreciação pelo Poder Legislativo". (SEE, 2003, pág. 8)

E para demonstrar o caráter participativo do processo oficial, são descritos no texto do governo, os vários eventos realizados a partir daí: o Fórum de Secretários Municipais de Educação, promovido em parceria com a UNDIME-SP, que teria impulsionada a discussão sobre o Plano em todos os municípios do Estado. Não tendo como descrever o modo pelo qual, tal discussão teria atingido os 645 municípios do Estado, na época, o documento traz um dado menos ufanista do alcance desta discussão:

> "Entre 28 de maio e 3 de julho, a SEE e o CEE realizaram quinze audiências públicas. Em cada uma delas, reuniram-se especialistas e representantes de um nível, modalidade ou rede de ensino.Ao final desse conjunto de encontros, fora recolhidos subsídios de praticamente todos os segmentos e atores ligados à Educação". (CENP, 2003, pág. 9)

E para arrematar a reunião de evidências de que o processo oficial tinha transcorrido de forma efetivamente democrática, é mencionado que o Plano Estadual de Educação teria sido discutido no último dia do Fórum, A Escola dos Nossos Sonhos, realizado entre os dias 19 e 21 de maio de 2003 e que teria acontecido em cada uma das 89 Diretorias Regionais de Ensino. (CENP, 2003, pág. 9).

Os autores do texto oficial, de tão empenhados em destacar que neste Fórum, A Escola dos Nossos Sonhos; teriam colhido a contribuição de "representantes de escolas, conselhos municipais de educação, Sociedades Amigas de Bairro..." nem se deram conta do quanto de dúvida pode passar, sobre o grau de profundidade de uma discussão que teria ocorrido "no último dia do Fórum, A Escola dos Nossos Sonhos". Mas quais seriam, afinal, os autores, os editores finais da proposta governamental? O documento revela sobre o destino final de todas as contribuições:

> "Todas as conclusões e sugestões das audiências públicas e dos Fóruns Regionais foram processadas e enviadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que coordenou a elaboração do PEE. Equipes desse órgão da Secretaria de Estado da Educação, com assessoria do Conselho Estadual de Educação". (CENP, 2003, pág. 9)

Temos, então, de um lado, a descrição do processo oficial que resultou na elaboração da Proposta de PEE da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e de outro, um

processo paralelo que resultou na chamada Proposta da Sociedade Paulista, aquela elaborada sob a coordenação das entidades que integravam o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública. Como o FEDEP-SP justifica a condução deste processo paralelo ao oficial? No trecho que veremos a seguir o FEDEP-SP sustenta a idéia de que o debate sobre a educação é de interesse de todo cidadão, não devendo a iniciativa para esta discussão ser exclusiva do Poder Público:

> "A visão de democracia que permeou a elaboração deste Plano Estadual de Educação fez jus à idéia de que tal iniciativa não poderia restringir-se ao executivo ou ao parlamento, mas atribuir ao homem comum, ao cidadão, a oportunidade de participar ativamente desse processo, através de seus organismos representativos. Coerente com tal concepção os autores e signatários desse Plano optaram por um processo de discussão aberta entre os vários atores sociais para elaborar princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação, forma democrática de construir um referencial de atuação[...]" (FEDEP-SP, 2003, pág. 15)

Se é percebida, na citação acima, a defesa da apropriação, pelo cidadão comum, da discussão e entendimento das questões relacionadas à educação, o texto não fica apenas na justificativa da condução do processo paralelo, mas vai além ao denunciar como falsa a propalada amplitude da iniciativa oficial:

> "No sentido oposto, a postura pseudo-democrática adotada pela administração estadual, no processo de elaboração do Plano Estadual de Educação, mostra uma visão restrita de democracia através da qual o governo, porque eleito, se arvora em representante exclusivo da sociedade, desqualificando interlocutores legítimos, e ignorando seu papel de coordenador da elaboração desse Plano, ouvida a comunidade e os órgãos educacionais, como prevê o artigo 241 da CE/1989". (FEDEP-SP, 2003, pág. 15)

Estando explícita no aspecto formal, a divergência entre estes campos que geraram as duas propostas de PEE, resta ter, em linhas gerais, o conhecimento sobre as diferenças existentes nos conteúdos destes documentos. E esta não é uma tarefa muito difícil, uma vez que uma das propostas, a da Sociedade Paulista, elaborada sob a coordenação do FEDEP-SP, traça um breve painel, em sua introdução que explicitava bem suas posições:

> "A elaboração deste Plano reflete a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social. Assim, as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, entre outras, aqui adotadas, são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o *status quo*. As visões que subjazem a este Plano indicam seu referencial maior: mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento do Estado de São Paulo que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado". (FEDEP-SP, 2003, pág. 14)

Ao contrapor o projeto que defende, ao modelo que representava os setores sociais reconhecidos como hegemônicos, este campo político responsável pela elaboração da Proposta da Sociedade Paulista faz referência ao ideário neoliberal e sua apologia ao mercado, conforme fica mais visível no trecho que segue, onde é apresentado um modelo alternativo ao então predominante:

> "Essa perspectiva nos remete à busca permanente de um desenvolvimento auto-sustentado, tendo no Estado o referencial de articulação e indicação para o fortalecimento do mercado interno, para uma política econômica que fortaleça a geração de empregos e de renda, a reforma agrária, uma efetiva política agrícola, uma política industrial, uma política cultural, uma política de Ciência e Tecnologia, e, finalmente, uma política educacional, todas elas articuladas com as necessidades estaduais e nacionais. Esse papel do Estado implica uma visão crítica em relação ao processo de mundialização econômica e cultural (globalização)". (FEDEP-SP, 2003, pág. 14)

Temos aí uma manifestação crítica, dos autores da Proposta da Sociedade Paulista, em relação ao modelo que ganhou impulso maior na década de 1990, baseado nos princípios do neoliberalismo, apresentado, pelos seus defensores como o que melhor condiz com o contexto da chamada globalização. Sendo este assunto, o contexto da globalização, mais analisado à frente, na terceira parte desta dissertação, por ora, em relação aos diagnósticos e propostas existentes nos dois projetos de PEE, nos limitaremos, às que se relacionam ao Ensino Médio, neste momento, e à Educação Profissional (de nível técnico), posteriormente.

Nos diagnósticos que as duas propostas de PEE apresentam, sobre o Ensino Médio em São Paulo, uma constatação comum diz respeito ao fenômeno da expansão, da oferta e crescimento das matrículas:

> "[...] o Ensino Médio na rede estadual tem apresentado acentuada expansão em número de matrículas, sobretudo entre 1990 e 2000... quando aumentou 2,5 vezes, fato este que pode ser explicado pelo aumento da demanda em função do processo de universalização do Ensino Fundamental e também, em parte, pela maior valorização desse nível de ensino no mercado de trabalho". (FEDEP-SP, 2003, pág. 78)

O outro ponto comum nas duas propostas é que ambas apontam que esta expansão na oferta de vagas e número de matrículas no Ensino Médio não foram acompanhadas da solução do problema existente da defasagem idade-série pertencente neste nível de Ensino (o que, por sua vez, reflete fenômeno idêntico no Ensino Fundamental):"No Estado de São Paulo cerca de 48% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora do Ensino Médio, o que revela o reduzido acesso e sua permanência no Ensino Fundamental." (FEDEP-SP, 2003, pág. 78)

Ainda existe concordância em relação à permanência de problemas relacionados às taxas de reprovação e abandono com a proposta do PEE do governo, reconhecendo que "fica evidente o grande investimento que o Estado ainda deve fazer para garantir aos que nele ingressam...uma escola que promova aprendizagem com qualidade". (CENP, 2003, pág. 40)

Em relação a esta questão da qualidade, ao se tratar do problema da evasão, o documento do FEDEP-SP, porém, vai mais longe, ao relacionar outros pontos de crítica, embora reconheça falta de maiores pesquisas a respeito:

> "São frágeis, para não dizer inexistentes, dados que afiram a qualidade de ensino na rede pública, principalmente relativos ao Ensino Médio. Os relativamente baixos índices de conclusão, a evasão, a superlotação de salas de aula, as condições de trabalho e formação dos professores são demonstrações empíricas das deficiências desse nível de ensino". (FEDEP-SP, 2003, pág. 80)

No tratamento dado a questão do período noturno, também é possível perceber diferenças nas perspectivas dos dois documentos. Para a proposta do PEE feita pelo governo, o fato de que a maior parte das vagas, na época, ser ocupada por alunos, do período noturno, é motivo de preocupação, onde deveria ser objeto de revisão:

> "Uma outra característica do Ensino Médio que deve ser redimensionada é o fato de mais da metade dele ainda funciona no período noturno, apesar da grande alteração ocorrida nos últimos anos, na rede estadual paulista. As análises de desempenho, historicamente, demonstram a grande diferença de aproveitamento (taxas de aprovação, reprovação e abandono) entre os alunos dos dois períodos, com vantagem no rendimento para os matriculados no diurno". (CENP, 2003, pág. 40)

Enquanto que, no texto acima, a preocupação é em se elevar a ocupação do período diurno, pois neste o desempenho seria melhor, no documento feito pelo FEDEP-SP, fica mais patente uma preocupação com as condições destes alunos que optam pelo período noturno:

> "Um dado a ser notado é o aumento, proporcionalmente maior de matrículas no turno diurno em relação ao noturno, no decorrer da década... Um estudo realizado pelo MEC... mostra que a maioria dos alunos do Ensino Médio é composta por jovens e adultos com idade acima da prevista para esse nível de ensino, freqüenta a escola no período noturno e mora em áreas urbanas... Uma análise do mercado de trabalho na região metropolitana de São Paulo mostra que o trabalhador que tem entre 16 e 24 anos é o que mais sofre com elevadas jornadas de trabalho, que chegam a ser de até 42,7% acima da prevista em lei. Esse incremento nas horas trabalhadas gera um conflito com a atividade escolar, levando muitos jovens a abandonar os estudos". (FEDEP-SP, 2003, pág. 79)

As diferenças percebidas nos dois documentos, em relação ao período noturno e seus alunos, no nosso entendimento, também indicam o quanto pode ser importante e politicamente decisivo garantir a representação dos trabalhadores na formulação das políticas públicas. Para a atenção que o texto do FEDEP-SP, dedica aos alunos do período noturno teve

peso o fato de que este Fórum integrou tanto a representação de trabalhadores, através de seus sindicatos, como também intelectuais que, na Academia, ainda utilizam referencias classistas ou mesmo marxistas.

Se vimos, até agora, que as duas propostas do PEE para São Paulo foram convergentes, em alguns aspectos (principalmente na parte do diagnóstico cujos dados conhecidos não admitem contestação) e divergentes nos princípios gerais, vejamos como estas propostas se apresentam na parte em que recomendam as diretrizes e metas para o Ensino Médio.

Uma primeira diferenciação observada quando comparamos as diretrizes gerais presentes na Proposta da Sociedade Paulista e a apresentada pelo governo do Estado, diz respeito à questão da obrigatoriedade do Ensino Médio. Enquanto que na Proposta da Sociedade Paulista, na sétima diretriz relacionada à Educação Básica, consta o objetivo de "definir a vocação social do Ensino Médio, direcionando para sua obrigatoriedade." (FEDEP-SP, 2003, pág. 63), na Proposta do PEE feita pelo governo, a terceira prioridade deste Plano fala em "progressiva universalização do Ensino Médio", respaldando a modificação feita pela Emenda Constitucional nº.14 de 1996 ao texto original de Constituição de 1988, que no Artigo 208 falava em obrigatoriedade.

O compromisso com a idéia da obrigatoriedade também parece existir na Proposta da Sociedade Paulista quando esta coloca como uma de suas metas de atendimento no Sistema Público Paulista em 10 anos, garantir 100% de atendimento no Ensino Médio, mas este percentual contribui para dar ambigüidade ao texto do FEDEP-SP, pois o termo "obrigatoriedade" desaparece nas Metas para o Ensino Médio, dando lugar ao mesmo conceito de universalização imposto desde o E.C. nº.. 14 de 1996, tendo a quarta meta do Plano do FEDEP-SP para o Ensino Médio, este texto:"Implantar, num prazo de cinco anos, uma política de expansão da rede escolar pública que assegure a universalização desse nível de ensino." (FEDEP-SP, 2003, pág. 83).

Um detalhe que chama atenção ao comparar as diretrizes para o Ensino Médio nos dois documentos é que na Proposta do Governo, parece ser feita, mesmo que da forma muito breve e genérica, uma certa vinculação das diretrizes apresentadas às orientações curriculares e políticas defendidas pela administração, como no trecho que segue:

> "O Ensino Médio deve propiciar autonomia intelectual. Isso significa dizer que o foco da ação escolar está no indivíduo e em dar-lhe oportunidades para a construção e reconstrução de seu próprio conhecimento. Por isso cabe apoiar as iniciativas e projetos que valorizem o protagonismo juvenil – o aluno. Como elemento ativo e criativo dentro da escola". (CENP, 2003, pág. 42)

Mesmo que vinculada à idéia, defendida por todos, do protagonismo juvenil, o foco dado ao indivíduo, neste trecho do documento, ganha relevância no contexto das demais expressões ganham corpo e força no vocabulário utilizado por alunos e professores, como veremos mais à frente.

Ainda, neste sentido, é interessante o destaque dado ao papel dos gestores, bem compatível com a importância que passam a adquirir as funções de controle, na nova perspectiva predominante e a defesa das medidas adotadas anteriormente pelo grupo no poder, sob o pretexto de que estas medidas possibilitariam a ampliação no número de vagas oferecidas ao Ensino Médio, o que teria acontecido por meio de:

"Aproveitamento dos espaços que se tornarão ociosos com a redução da demanda verificada no Ensino Fundamental ou com a municipalização desse nível de ensino. (CENP, 2003, pág. 44)

Partindo-se para análise das diretrizes, objetivos e metas constantes das duas propostas constata-se que uma das poucas convergências diz respeito à necessidade de investimentos na infra-estrutura:

> "Garantir condições de infra-estrutura física, instalação e manutenção de laboratórios com equipamentos e recursos (ensino de Física, Química e Biologia); de informática e multimeios, com acesso à Internet e biblioteca, para assegurar educação de qualidade social e atender os portadores de deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais". (FEDEP-SP, 2003, pág. 82)

Em relação a esta questão da infra-estrutura, não há grandes diferenças no documento elaborado pelo governo do Estado, mas no ponto que diz respeito aos números de alunos por turma, presentes nas duas propostas, existe sim uma diferenciação: enquanto a Proposta da Sociedade Paulista, em sua diretriz/meta de número sete sugere a organização de turmas de no máximo 35 alunos, a proposta da PEE do governo faz uma recomendação mais genérica de respeitar o limite máximo de espaço recomendado para cada aluno, dentro de sala de aula, no momento da definição do número máximo estudantes, por classe, em cada unidade escolar. (CENP, 2003, pág. 44)

A questão do período noturno também merece atenção das duas propostas, embora seja dada, no documento do Governo Estadual, uma sugestão restrita de "prover merenda escolar para os alunos do Ensino Médio, começando esse atendimento preferencialmente, pelo aluno do período noturno" (CENP, 2003, pág. 44), enquanto que, na Proposta, da Sociedade Paulista, o objetivo de "garantir o funcionamento de cursos noturnos regulares em todas as

unidades escolares onde houver demanda", aparece amarrado à meta de garantir este funcionamento "no prazo de dois anos".

Aliás, nesta questão da demanda, duas outras propostas do FEDEP-SP não aparecem no documento do governo: a da realização de "um censo educacional visando à identificação da demanda potencial para este nível de ensino" (FEDEP-SP, 2003, pág. 82), e de ampliar "o número de vagas nos cursos noturnos, regulares e supletivos, para garantir o acesso de alunos que trabalham" (FEDEP-SP, 2003, pág. 83)

Quando nos atentamos às propostas que só aparecem em um dos documentos, os resultados também são reveladores. A proposta, por exemplo, de "estabelecer parcerias com organizações não governamentais e instituições públicas ou privadas que facilitem a inserção dos alunos no mercado de trabalho" (CENP, 2003, pág. 44) só aparece no texto do governo o objetivo de "estabelecer política específica de financiamento do Ensino Médio..." (FEDEP-SP, 2003, pág. 82), só consta da proposta da PEE das entidades reunidas no FEDEP-SP.

Em relação às propostas para o Ensino Médio, os dois documentos não avançam muito mais do que foi exposto aqui. No nosso entendimento, nenhuma das propostas deu atenção devida a este nível de ensino, mesmo na Proposta da Sociedade Paulista, em que o assunto, no espaço destinado às diretrizes, objetivos e metas, mereceu maior atenção do que a obtida no texto do governo, a parte dedicada ao Ensino Médio não é superior à dedicada à Educação Profissional, tema para qual parece haver mais interesse, estudos e propostas. Mas voltaremos a esta questão da atenção dada à Educação Profissional nas propostas da PEE, na parte em que trataremos, especificamente, deste tema da Educação Profissional no Estado de São Paulo.

Por ora vale acrescentar que outro objetivo, aliás, o primeiro, que só aparece na Proposta da Sociedade Paulista é o de: "Estabelecer um debate democrático com a comunidade escolar e com a sociedade para definir a concepção e a identidade do Ensino Médio..." (FEDEP-SP, 2003, pág. 82)

Mesmo parecendo óbvio, este objetivo, constante da Proposta da Sociedade Paulista e que não integrava a proposta governamental, assumiu um caráter quase profético, na medida em que propunha para o Ensino Médio um debate que não teve continuidade nem para os demais níveis de ensino. Pelo menos, no que se refere ao andamento das discussões sobre propostas da PEE, os debates foram interrompidos. Uma vez entregues, os dois documentos na Assembléia Legislativa, eles lá ficaram. Da parte do Governo e a sua base de sustentação, no Legislativo, a quem competia dar continuidade no processo, não houve nenhuma iniciativa e os projetos ficaram parados por todos estes anos, até que o Governo do Estado, em outubro

de 2009, já na Gestão de José Serra, tomou enfim uma atitude: determinou o arquivamento de seu próprio projeto, sem que nenhuma das propostas tivesse ainda sido apreciada e votada.

Um detalhe importante que pode aumentar a perplexidade diante deste desfecho é de que o grupo político no poder, no caso o PSDB, dispunha neste período em que os dois projetos aguardavam para entrar na pauta das discussões, tanto de maioria parlamentar na Assembléia Legislativa, como dentro do órgão que tinha, teoricamente, maior poder de interlocução nesta matéria, o Conselho Estadual de Educação.

Não obstante esta maioria parlamentar na Assembléia Legislativa, que poderia garantir uma vitória tranqüila na votação de escolha entre os dois projetos, pelo governo PSDB, não houve empenho para se chegar à votação, pois, talvez, esta decisão implicasse no prolongamento da discussão. Isto deve ter pesado na opção por "esquecer" as duas propostas.

Não sendo objetivo deste estudo, elucidar as causas desta postura que resultou no sepultamento ou aborto do Plano Estadual de Educação em São Paulo, podemos, porém, arriscar algumas hipóteses. Uma delas é a de que mesmo contando com a maioria de deputados, na Assembléia Legislativa suficiente para fazer aprovar o projeto de sua escolha, não interessava uma solução deste tipo que significava um grande desgaste no meio político, sindical e educacional e em especial no meio acadêmico. Se na aritmética simples da contagem dos votos na Assembléia, a vantagem pró-governo era inquestionável, a medição do confronto das forças em disputa no mundo das idéias, no combate ideológico, o quadro era mais de equilíbrio. E aí talvez tivéssemos mais um exemplo da situação de "não decisão", que remete ao conceito já citado anteriormente de Poulantzas.

Outra hipótese que poderia explicar sozinha ou em combinação com a primeira, a decisão de não fazer vingar a existência de um Plano Estadual de Educação em São Paulo, pode ser a de satisfazer uma intenção bem pragmática de poder decidir, aplicar políticas, sem maiores consultas ou ficar condicionado ao cumprimento de Planos anteriormente fixados e consensuados. Esta opção estaria mais condizente com a prática política pouco democrática e centralizadora que tende a desprezar os processos efetivamente participativos.

Não sendo nosso propósito emitir parecer conclusivo sobre esta questão, no momento, interrompemos esta breve análise das propostas da PEE que começaram a ser discutidas em 2003.

O parêntese aberto para tratar destas propostas da PEE para São Paulo cumpriu a finalidade de não apenas mencionar um fato importante iniciado na gestão até aqui analisada, a do Secretário de Educação Gabriel Chalita, como também a de fornecer algumas

informações sobre o panorama das forças políticas com suas principais idéias, em conflito, na área da Educação. Como essas idéias conflitantes serão consideradas na análise que será feita das falas dos alunos das escolas pesquisadas, consideramos útil conhecer, em linhas gerais, as principais idéias e propostas para o Ensino Médio, formuladas nestes distintos e opostos campos políticos.

Mas, fechado, por ora, este parêntese dedicado ao PEE de São Paulo, voltemos a outro documento que analisávamos para conhecer as propostas da Secretaria da Educação da Gestão do Secretário Gabriel Chalita e do Governo Geraldo Alckmin: A Política Educacional da Secretaria da Educação de São Paulo.

Já tínhamos analisado dois termos constantes do lema desta administração que julgava representar um "Governo Educador e Solidário". E já tínhamos também visto que, tanto para a caracterização deste Governo como Educador, como para forjar sua marca como Solidária, o documento fazia a defesa do "diálogo educador" e da atenção às expectativas da comunidade. Estes dois termos, portanto, antes de submetidos ao confronto com o mundo real da dura disputa política, combinariam com as ações que desencadearam a elaboração das propostas para o Plano Estadual de Educação, depois abortadas, como vimos.

Mas dos termos que integravam o lema da Gestão Alckmin/Chalita "Governo Educador, Solidário e Empreendedor", o último deles conseguiu sobrevida, como veremos, na política implementada na gestão seguinte. Vale ressaltar e lembrar que estamos nos referindo às políticas adotadas para o Ensino Médio. E não deixa de ser emblemático que a referência citada no documento, ao começar a tratar do Ensino Médio seja justamente esta, do empreendedorismo:

> "No ensino médio, em especial, encontramos a oportunidade de desenvolver outra das características do Governo Alckmin que é o Empreendedorismo. O estudante do ensino médio tem enfrentado enormes desafios, sobretudo, em relação à sua própria sobrevivência, em função da dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. A instabilidade produtiva decorrente dos avanços científicos e tecnológicos e da globalização econômica exige do jovem uma atualização contínua... O empreendedorismo também deve estar presente na intencionalidade educativa e no modo de ser e agir dos educadores". (SEE, 2003, pág. 06)

Chamamos a atenção para a presença deste termo na marca/lema do Geraldo Alckmin, que será, como vimos, disseminada nas instâncias educacionais, pois ele tanto persistirá como uma das marcas/idéias fortes na próxima administração como ocupa espaço singular, dentro do ideário neoliberal, cujo contexto de maior disseminação será detalhado na terceira parte desta dissertação.

No momento consideramos suficiente registrar, a respeito da Administração de Alckmin no Governo do Estado e de Gabriel Chalita, à frente da Secretaria da Educação, que mesmo que fosse buscada, se é que fosse esta realmente a intenção, uma diferenciação em relação à gestão anterior de Rose Neubauer, no sentido de maior abertura para o diálogo e o debate sobre as propostas educacionais, este processo não avançou efetivamente, como vimos.

Tampouco, em relação, especificamente, ao Ensino Médio, objeto desta pesquisa, houve maior preocupação, a julgar pelo espaço que este tema ocupou no texto que apresenta a Política Educacional desta gestão. Além do já citado destaque dado ao valor do ideal "empreendedor", o texto só fará referência à já conhecida expansão na oferta de vagas e crescimento da matrícula, ressalvando que esta acontece "em especial, no ensino médio diurno, decorrente da progressão continuada, da correção do fluxo e de outros fatores sociais e econômicos." (SEE, 2003, pág. 08)

Por fim, ainda em relação à atenção dada ao Ensino Médio nesta Administração, cabe registrar primeiro, a constatação, que integra o quadro de indicadores no anexo deste documento:

> "A rede estadual responde por 54,8% da matrícula total do Ensino Fundamental... e 84,8% do atendimento para o Ensino Médio... É importante chamar a atenção para o atendimento do Ensino Médio nas escolas estaduais em 2002: a cada 100 alunos matriculados no Ensino Médio, 85 estão freqüentando a rede pública estadual". (SEE, 2003, pág 40)

Tendo transcrito este trecho do documento que informa ser a Secretaria Estadual de Educação a principal responsável pelo Ensino Médio no Estado, vale também destacar que este fato não bastou para incluir o Ensino Médio entre as principais metas estabelecidas pela Secretaria da Educação nesta proposta educacional (SEE, 2003, pág 38)

As conseqüências deste descaso serão bem exploradas pelas administrações seguintes que, embora do mesmo partido, o PSDB, e defensoras do mesmo ideário, neoliberal, apresentarão nuances que justificam nossa atenção.

2.5. O Governo de Cláudio Lembo e a Passagem de Maria Lucia Vasconcelos na Secretaria da Educação

No final de Março de 2006, o governador Geraldo Alckmin se afasta do cargo para concorrer à Presidência da República nas eleições que ocorreriam em outubro. Em seu lugar, assumiu o vice, Cláudio Lembo, que traz para a Secretaria da Educação a professora Maria

Lúcia Vasconcelos, com quem tinha trabalhado na Universidade Mackenzie. Cláudio Lembo fora reitor desta Universidade, sendo substituído por ela quando assumiu como vice-governador. A nova secretária da educação tinha, portanto, forte contato com o Ensino Superior Privado, pois além de ter sido reitora da Universidade Mackenzie, também tinha sido reitora da Universidade de Guarulhos.

No curto tempo em que esteve à frente da Secretaria, pouco mais de um ano (de abril de 2006 a julho de 2007), Maria Lúcia Vasconcelos imprimiu uma gestão que até poderia ser caracterizada como resultante da vivência em instituições privadas, mas que tiveram motivações e conseqüências políticas.

Uma destas ações que poderia passar por uma política de redução de custos, como a redução do Programa Escola da Família, criado pelo secretário antecessor, Gabriel Chalita, e que foi utilizado na campanha eleitoral de Geraldo Alckmin, gerou, ou fez aumentar, o desgaste político existente entre Alckmin e seu sucessor no Palácio dos Bandeirantes, José Serra.

Além da redução deste Programa, a secretária Maria Lúcia Vasconcelos criou outro ponto de atrito com o secretário anterior ao decidir pela abertura de sindicância interna para apurar denúncias de irregularidades que envolveria convênio firmado na gestão anterior, entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade de Londres:

> "O Ministério Público Estadual investiga possíveis irregularidades em um convênio feito pela Secretaria Estadual da Educação, que concedeu 33 bolsas de mestrado em uma universidade inglesa a professores da rede pública paulista, ao custo de R$ 960 mil. Pareceres da consultoria jurídica da pasta e do Conselho Estadual da Educação questionam a ausência de licitação para a escolha da instituição, a Universidade de Londres. O programa foi firmado na gestão do secretário da Educação no governo Geraldo Alckmin (PSDB), Gabriel Chalita... A nova titular da pasta, Maria Lúcia Vasconcelos, indicada pelo governador Cláudio Lembo (PFL), chegou a decidir que não pagaria a quantia, entendendo que "a realização deste convênio afronta a legalidade (...)". Após uma sindicância interna, porém, a nova gestão concluiu que não houve problemas jurídicos e deverá pagar o convênio ainda nesta semana..." (JORNAL FOLHA DE S. PAULO, 10/08/2006)

É de se observar que esta matéria foi publicada no Jornal Folha de S. Paulo, em agosto de 2006, período em que já tinha iniciado a campanha eleitoral em que Geraldo Alckmin concorria à Presidência da República. Alckmin veio ser derrotado nestas eleições pelo candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva, que tinha se candidatado à reeleição, mas o candidato ao cargo de governador de São Paulo, pelo PSDB, José Serra, ganhou a eleição e assumiu em janeiro de 2007.

Como governador de São Paulo, José Serra manteve Maria Lúcia Vasconcelos por mais sete meses na Secretaria de Educação.

2.5.1. A Situação Alarmante e Triste das Escolas Estaduais

Neste curto período, porém, Maria Lúcia Vasconcelos, voltou a se pronunciar na imprensa, de forma bastante crítica, sobre a situação de ensino no Estado em que ocupava o cargo de Secretária da Educação:

> "A secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Lucia Vasconcelos, caracterizou ontem a situação das escolas estaduais na cidade de São Paulo como "alarmante, triste". A titular da pasta (assumiu em 2006) refere-se aos resultados obtidos pelos alunos das escolas estaduais paulistanas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano passado. Tomando-se os 633 estabelecimentos sob controle do Estado e excetuando-se 11 escolas técnicas e uma ligada à USP, todos os 621 colégios tiveram notas inferiores a 50 (de 100 pontos). A média geral das escolas estaduais da cidade foi de 38,42 (contra 52,81 de média das escolas particulares)". (JORNAL FOLHA DE S. PAULO, 06/03/07)

O que chama atenção nesta matéria é o tom contundente do reconhecimento de que a situação das escolas estaduais era "alarmante, triste". Se os poucos meses em que estava à frente da Secretaria da Educação podiam eximir sua responsabilidade pelo quadro, não havia como não relacionar este resultado com, pelo menos, a gestão anterior de Alckmin Governador/ Chalita secretário.

A gestão anterior de Gabriel Chalita que se vangloriava por ter promovido abertura da escola à comunidade, através do Programa Escola da Família, por não ter enfrentado greve de professores nos quatro anos em que Chalita foi secretário e de ter oferecido bolsas de mestrado para professores, sofria sob administração de José Serra, através, inicialmente da secretária Maria Lúcia Vasconcelos, o desmonte desses principais projetos e a responsabilização pelos resultados alcançados. A secretária Maria Lúcia Vasconcelos assume ainda outras medidas e posturas que marcam algumas rupturas com as gestões anteriores, tanto ao que se refere ao caso dos ciclos e a forma como esse sistema é encarado pela média dos professores, como no que diz respeito ao currículo que considerava mais adequado ao Ensino Médio:

> "A professora Maria Lucia propõe medidas que chama de "emergenciais" para tentar diminuir o fosso em que está o ensino público da cidade. Uma delas é reduzir o tamanho dos ciclos em que se divide o ensino fundamental. Hoje, são dois ciclos de quatro anos, no final dos quais o aluno pode ser reprovado e repetir um ano. A secretaria pretende transformar em quatro ciclos de dois anos... Pedagogos

> têm criticado a forma como foi implantada a progressão continuada (em vigor desde 1997, governo tucano de Mário Covas). Dizem que, na prática, a progressão joga no ensino médio estudantes que mal sabem ler e escrever. Na avaliação da secretária da Educação, "o ciclo atual, de quatro anos, é tempo demais". Ela justifica a mudança proposta: "O nosso professor é formado pela e para a educação tradicional. Ele ficou desmotivado porque sentiu que o fato de não mais exercer o poder por meio da avaliação desqualificou seu trabalho. O professor não gosta da progressão continuada. E se ele não gosta, não funciona". Outra modificação que a secretaria pretende introduzir refere-se à reorganização do currículo do ensino médio. "Está muito desvinculado do mundo real". Nós não temos uma escola preparatória para o trabalho... Ela quer reforçar os ensinos de inglês e de informática para atrair o aluno com a proposta de prepará-lo para o mercado de trabalho". (JORNAL FOLHA DE S. PAULO, 06/03/07)

Podemos ver que mesmo no pequeno espaço de tempo que teve para conduzir a educação pública no Estado de S. Paulo, esta secretária pode ter desempenhado um papel importante na preparação do terreno para medidas que seriam tomadas pela gestão seguinte no sentido de reorientar a Secretaria de modo a ter um trabalho e resultado mais compatível com o que era demandado pelo mercado de trabalho, segundo o grupo político no poder. Seu papel, aliás, pode ter ido além, no sentido de ter colaborado para uma maior distinção entre os setores que disputavam espaços no interior do PSDB, partido político que dominava o Estado desde o primeiro governo de Mário Covas; iniciado em 1995. Mesmo não sendo filiada a nenhum partido e tendo sido indicada por um político de partido, aliado do PSDB, o PFL (pois na época tinha este nome, depois mudou o nome para DEM), Cláudio Lembo, a secretária Maria Lúcia com suas duras críticas atingia os rivais do então governador José Serra.

Mas não era apenas da Secretaria, da imprensa ou da oposição que vinham críticas aos resultados educacionais que teriam sidos herdados da Administração Alckmin/Chalita.

No breve balanço, já citado, feito por João Cardoso Palma Filho, sobre a Política Educacional do Estado de São Paulo (1983 – 2008), que cobre o período iniciado pelo Governo de André Franco Montoro, em 1983, até as administrações do PSDB, iniciadas em 1995 e que permaneceram no poder até o final do período contemplado em seu levantamento, o ano de 2008, não é de menor importância e significado político a ênfase dada por Palma Filho aos péssimos resultados educacionais obtidos na gestão de Alckmin/Chalita:

> 'Os piores resultados são apresentados no ensino médio. Em Matemática, por exemplo, em 1995 a rede estadual ocupava a quarta posição em relação aos demais estados da federação; enquanto que no ano de 2005 cai para a oitava posição. Em Língua Portuguesa ocupava em 1995 a primeira posição (299,7), caindo para a oitava posição em 2005". (PALMA FILHO, 2008, pág. 06)

Nestes números dos resultados das avaliações do SAEB, apresentados por Palma Filho, temos outros exemplos de críticas que atingiam a gestão de Chalita à frente da Secretaria da Educação.

Aliás, neste balanço que Palma Filho faz dos Governos desde 1983, em relação ao período de Gabriel Chalita, o texto apresenta uma omissão surpreendente. No resumo que faz da passagem de Gabriel Chalita pela secretaria, Palma Filho não faz uma única referência ao lançamento Oficial do Calendário de Elaboração do Plano Estadual de Educação, pelo governador da época, Geraldo Alckmin, em abril de 2003. Não são citados nenhum dos eventos destacados na Proposta sistematizada por CENP. Nem a entrega da proposta na Assembléia Legislativa, em outubro, foi mencionada. O único ponto de seu balanço em que o PEE é citado é no final, onde o autor apresenta entre suas sugestões, a de que sejam estabelecidas "metas a serem cumpridas pelas unidades escolares nos termos do Plano Estadual de Educação". (PALMA FILHO, 2008, pág. 13)

O que torna especialmente curiosa esta omissão em relação ao processo de discussão sobre o Plano Estadual de Educação é o fato deste pesquisador ser figura importante dentro do órgão que tem a incumbência legal de elaborar o Plano Estadual de Educação. Desde 2010 até 2011, por exemplo, João Cardoso Palma Filho exerce a função de presidente da Câmara da Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

2.5.1. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo

Para compreender melhor as ações e/ou omissões deste Conselho, vale conhecer, pelo menos, os primeiros artigos da Lei nº.. 10.403, de 6 de julho de 1971 que reorganizou o Conselho Estadual de Educação:

Artigo 1º - O Conselho Estadual de Educação (CEE), criado pelo artigo 1º da Lei n. 7.940, de 7 de junho de 1963, de conformidade com o previsto na Lei Federal n.4.024, de 20 de dezembro de 1961, é órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado, tecnicamente, ao Gabinete do Secretário da Educação.

Parágrafo único - O Conselho integra-se no sistema orçamentário da secretaria da Educação como unidade orçamentária e unidade de despesa.

Artigo 2º - Além de outras atribuições conferidas por lei, compete ao Conselho:
I - formular os objetivos e traçar normas para a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo;

II - elaborar e manter atualizado o Plano Estadual de Educação, com aprovação do Governador;

Um primeiro aspecto que pode ser observado na leitura dos artigos desta Lei tem relação com a questão da autonomia possível deste órgão vinculado "tecnicamente" ao gabinete do Secretário da Educação. Para isto, também é útil conhecer o disposto no artigo 5º desta Lei:

Artigo 5.° - O Conselho Estadual de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Governador, escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, observada a devida representação dos diversos graus de ensino e a participação de representantes do ensino público e privado.

Sabemos, então, que os membros do CEE são nomeados pelo governador. Se o mesmo partido governa São Paulo desde 1995, fica fácil prever qual será a composição política deste Conselho. Também fica mais fácil compreender a ausência do processo de discussão sobre o PEE de São Paulo, no documento em que Palma Filho sintetiza a história recente da Política Educacional no Estado. Mas esta não é, porém, uma postura individual. Pelo contrário, a julgar por notícias vinculadas por órgãos que buscam informar sobre os processos participativos na educação, esta posição de indiferença ou pouco caso em relação ao processo abortado do PEE seria uma posição de grupo, no caso o grupo predominante dentro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Para maior conhecimento destes posicionamentos do Conselho Estadual de Educação, foi importante o recurso das informações fornecidas pelo Observatório da Educação que assim se apresenta em seu site:

> "O Observatório da Educação é um programa da Ação Educativa (www.acaoeducativa.org.br) criado em 2002 a partir da constatação que a informação que circula publicamente, notadamente por meio da imprensa, é pautada e referenciada por governos. Seu objetivo central é elaborar e disseminar informações e opiniões consistentes e plurais, de modo a favorecer o controle e a capacidade de intervenção de atores da sociedade civil na definição e implantação de políticas educacionais". (OBSERVATÓRIODAEDUCAÇÃO.ORG.BR)

Conhecendo este programa e sua finalidade, ainda assim é útil tomar conhecimento de que a citada ONG Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, que anuncia em seu site a missão de "promover os direitos educativos e de juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil" (ACAOEDUCATIVA.ORG). E que coerente com esta missão tenha integrado, com outras

entidades o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – o FEDEP-SP, que, em 2003 conduziu o processo de elaboração da Proposta da Sociedade Paulista para o PEE.

Tendo-se feita as apresentações da ONG Ação Educativa e de seu Programa Observatório da Educação, vejamos agora as informações veiculadas por este programa que colaboraram para a compreensão do papel político representado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

No exemplo escolhido, o site http://deolhonosconselhos.wordpress.com, divulga o teor de discussão ocorrida em sessão do Conselho Estadual de Educação, na qual os conselheiros teriam criticado reportagens sobre ausência de Plano Estadual de Educação em São Paulo:

> "Reportagem [...] sobre o levantamento do Observatório da Educação que revela a ausência de plano estadual de educação em São Paulo e outros 15 Estados foi tema de discussão do Conselho Estadual da Educação (CEE) na última sessão do Pleno...A ex-secretária estadual de educação, conselheira Rose Neubauer, atribuiu as reportagens produzidas pela imprensa à "falta de matéria". "Não deveríamos perder tempo com isso. São matérias vazias". A conselheira disse que os jornalistas deveriam mirar o governo federal... Em 2003, o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública e o governo estadual apresentaram duas propostas à Assembléia Legislativa. Nenhuma delas chegou a ser apreciada. Em outubro de 2009, o PL 1.066/2003 do governo foi arquivado. De acordo com o deputado estadual Carlos Giannazi (PSOL), o atual governo elaborou uma nova proposta de plano e, em 2010, enviou ao Conselho Estadual de Educação, mas o texto ainda não foi tornado público... Sobre o plano que está sendo analisado pelo CEE, Rose afirmou que uma comissão, da qual ela faz parte, vai discutir com as cidades que possuem Planos Municipais para, então, formular o Plano Estadual... O presidente do CEE, Hubert Alquéres, também discordou das opiniões contidas nas reportagens, que criticavam a falta de planos estaduais. Segundo ele, apesar de não possuir um plano transformado em lei, o estado possui um "projeto para a educação" desde 1995. "São Paulo tem um plano muito claro e os resultados estão aí para serem colhidos". (DEOLHONOSCONSELHOS.WORDPRESS, 2010)

A opção por reproduzir quase na íntegra a reportagem acima não foi para recolocar a discussão sobre as Propostas de Plano Estadual de Educação, na medida em que este tema já foi tratado anteriormente, mas para demonstrar o grau de atrelamento do Conselho Estadual de Educação ao grupo político no poder, em São Paulo, desde 1995. Embora nem seja adequado o uso do verbo atrelar neste caso, pois o mais correto talvez seja afirmar que a maior parte deste Conselho "integra" o grupo de poder. Tanto que lá estão, nesta última gestão, além de Rose Neubauer já citada, as ex-secretárias Maria Lúcia Marcondes C. Vasconcelos e a Maria Helena Guimarães de Castro, sobre quem trataremos em seguida.

Mas antes de iniciar a análise da gestão desta secretária Maria Helena G. de Castro, que assumiu no lugar de Maria Lúcia M. C. Vasconcelos, queremos chamar atenção para a fala de Hubert Alquéres, presidente do Conselho Estadual de Educação. Membro deste

Conselho desde 1998, exerceu várias funções nos governos do PSDB desde então. Presidiu a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e exerceu o cargo de Secretário de Comunicação no primeiro ano do governo José Serra e do Secretário-Adjunto de Educação nos governos Mário Covas e Geraldo Alckmin.

Sua fala ao mesmo tempo em que revela o entendimento restrito que teria sobre o que constituiria um Plano de Educação, visto por ele, não como um Plano de Estado, mas como um Plano de Governo, ou Plano de um Partido, que seria dispensável, portanto, uma vez que, na sua opinião, o Estado possuiria um "projeto para a educação", desde 1995; passa a idéia de uma ação monolítica do grupo no poder. E isto é compreensível na medida em que serviu tanto ao governo Serra como ao governo de Alckmin. Veremos, porém, se a despeito deste período ter conhecido a administração de apenas um partido, não existiriam nuances significativas que marcariam algumas destas gestões.

2.6. O Governo de José Serra e a Gestão de Maria Helena Guimarães de Castro na Secretaria da Educação

Ao assumir em julho de 2007, no lugar de Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro não constituía novidade na equipe de Governo. Entre 2003 e 2006 ocupara a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e já tinha ocupado importantes funções no Ministério da Educação na época em que era ministro Paulo Renato Souza, na presidência de Fernando Henrique Cardoso. Tinha presidido o INEP, entre 1995 e 2002, e, neste último ano, passou a responder pela Secretária Executiva do MEC.

É com tal currículo e folha de serviços prestados ao PSDB, que Maria Helena G. de Castro assume a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, poucos meses após sua antecessora ter descrito a situação das escolas estaduais como "alarmante, triste."

No diagnóstico que a nova secretária apresentará no documento intitulado "A Nova Política Educacional do Estado de São Paulo", em 2008, o quadro não chega a ser abonador do resultado do "Projeto para Educação" existente desde 1995, conforme sustentado pelo presidente do CEE, Hubert Alquéres. Como veremos, os dados contidos neste documento podem ter induzido a inclusão do adjetivo "nova" para diferenciar a política educacional que seria implantada, da anterior que parecia não ter dado muito certo.

O documento da "Nova Política educacional" inicia apresentando um Panorama da educação no Brasil, que alterna dados positivos (como o aumento da média de anos de estudo

que era 2,2 em 1960 e passaria para 7,4 em 2007), citando como fontes os Censos Demográficos e PNADs, com dados negativos (como o que coloca o Brasil com último país dentre 56 participantes), no exame do PISA de 2006. Nesta avaliação do Panorama da Educação do Brasil, porém, a secretária Maria Helena toma o cuidado de apontar como positivo o que denomina como "desenvolvimento de amplo sistema de informação e avaliação", implantado nos anos 90, período em que integrou a equipe do Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza. E são citados como exemplos o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – SAEB, a prova Brasil, o IDEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Sistema Nacional de Ensino Superior – SINAES e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Ensino Superior) – ENADE.

A cada dois anos são realizadas avaliações em larga escala, conferindo o desempenho dos alunos através de provas de português e matemática. Nestas provas são verificadas as competências e habilidades demonstradas pelos alunos, com ênfase na leitura e solução de problemas. São avaliadas no SAEB, as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e na Prova Brasil, as séries finais do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries).

2.6.1. A Nova Política Educacional

A "Nova Política Educacional", apresentada pela Secretária Maria Helena, em 2008, traz dados do SAEB e Prova Brasil do ano anterior. Dos dados apresentados, limitaremos a referência aos dados do Ensino Médio. Por esta razão, os resultados que nos interessam são os do SAEB, que trabalha com amostras representativas de estados, regiões e País. Por estes dados, é possível constatar, nos gráficos apresentados no documento, uma queda no desempenho dos alunos do Ensino Médio, quando comparados com o ano de 1995, tanto nas provas de Português, como nas provas de Matemática. Outra constatação relacionada às dificuldades deste nível de ensino, é a "pouca diferença na proficiência da 8ª série EF e 3ª série EM." O texto da Secretaria da Educação analisa ainda fatores que estariam associados e que afetariam o desempenho dos alunos, que seriam de três ordens:

> 1) Características dos alunos e background familiar (escolaridade dos pais; nível socioeconômico e acesso a bens culturais; atraso escolar e reprovação, etc.)
> 2) Características das escolas e dos sistemas: infra-estrutura e recursos pedagógicos; tempo de permanência; projeto e planejamento pedagógico e padrões mínimos de aprendizagem (competências avaliadas e ensinadas).

> 3) Características da equipe escolar: dedicação exclusiva do professor e diretor; status na carreira; experiência na função, formação; excesso de rotatividade e altas taxas de absenteísmo (SEE 2008).

Após relacionar estes fatores que afetariam o desempenho dos alunos, o documento apresenta os avanços que viriam com estas avaliações, dos quais, relacionamos alguns que servirão para posterior comparação com as políticas já vigentes em outros países. Seriam avanços obtidos através das avaliações:

> A cultura avaliativa, diagnósticos sobre os problemas de aprendizagem;
> A comparabilidade dos resultados;
> A Disseminação de dados, mobilização pela demanda por qualidade (sociedade civil, imprensa, pais de alunos) (SEE, 2008)

2.6.2. Uma Educação Caminhando pela Direita

Quando observamos estes exemplos do que seriam os avanços provenientes da avaliação, temos o entendimento de que constituem também os componentes de uma determinada estratégia já executada em outros países que inspirariam os formuladores destas "Novas Políticas Educacionais". Guardadas as devidas proporções e tendo em conta as particularidades históricas destes países, não há como deixar de comparar o caminho aqui percorrido e descrito neste documento da Secretaria de Educação de São Paulo, com políticas que teriam sido implementadas nos Estados Unidos e que constituiriam uma guinada à direita, conduzida pelo bloco de poder dominante, em estudo de Michael W. Apple intitulado "Educando à Direita – Mercados, Padrões, deus e Desigualdade". Segundo Apple, nos Estados Unidos:

> "[...]uma nova aliança e um novo bloco de poder se formaram e estão tendo influência cada vez maior na educação e em todos os aspectos da vida social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas de capital comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para problemas educacionais; com os intelectuais neoconservadores que querem um "retorno" a um padrão de qualidade melhor e uma "cultura comum"... e com frações particulares de profissionais qualificados de nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e "administração". (APPLE, 2003, pág. 79)

Não fora Apple um autor americano, descrevendo a política educacional implantada nos Estados Unidos, poderíamos pensar que se trata do Brasil e, em especial, do Estado de São Paulo. Na verdade, como veremos melhor na terceira parte desta dissertação, não há motivo para espanto. Estas políticas lá, aqui e em vários outros lugares integram um mesmo contexto. Isto contribui para a forma categórica utilizada na citada frase do Presidente do

Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Hubert Alquéres, de que o estado possui "um projeto para a Educação". Neste sentido, face ao sentido amplo dos interesses maiores, globais, do Capital, é possível que o presidente do CEE de São Paulo tenha razão. Só pretendemos retornar posteriormente a este assunto para considerar as diferenças entre o que seria um "Plano", do que seria um "Projeto". Mas, por ora, nos contentamos em concordar com o poder desta coalizão de interesses que faz relevar diferenças de vários tipos quando estão em jogo objetivos comuns mais importantes:

> "Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, em geral seus objetivos globais são oferecer os condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado da lar, família e escola "ideais". (APPLE, 2003, pág. 80)

E no caso de São Paulo, as "tensões e conflitos", na aliança instável de interesses que integram o Partido no governo, o PSDB, também ficam evidenciadas na leitura do documento quando este começa a tratar da Reforma Educacional do Estado de São Paulo. Após apresentar um panorama, com dados de 2007, da que seria "a maior rede de ensino público do Brasil", expondo números incontestáveis (5.350 escolas estaduais, 250.000 professores e 1.500.000 alunos do Ensino Médio, por exemplo), traz uma constatação que, no caso do Ensino Médio, especialmente, representa em números o mesmo quadro descrito pela secretária anterior, através das palavras "alarmante, triste". E como exemplo do que o texto sugere ser a persistência de um problema antigo, "novamente, o acesso sem qualidade", são expostos, entre outros, os dados sobre os resultados obtidos com os alunos da 3ª série do Ensino Médio:

70% dos alunos no nível abaixo do básico em Matemática

40% dos alunos no nível abaixo do básico em Português

Apresentada esta situação, notadamente em se tratando de expositores tão identificados com estes mecanismos de mensuração, que trazem inevitavelmente tensões, conflitos e constrangimentos políticos (o governador José Serra, que seria candidato à Presidência nas eleições de 2010, já promovia certa movimentação, mesmo que silenciosa, que afetava seus adversários no interior do seu Partido), restava expor as metas e ações que reverteriam o quadro, reconhecidamente ruim. Das dez metas, que já tinham sido anunciadas em agosto de 2007 (PALMA FILHO, 2008, pág. 10), e que constaram do documento "A Nova Política Educacional do Estado de São Paulo", selecionamos algumas mais diretamente relacionadas ao objeto de nossa pesquisa:

— Redução em 50% da taxa de taxa de reprovação no ensino médio;
— Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
— Atendimento da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado (PALMA FILHO, 2008, pág. 10)

Embora tenhamos selecionado somente estas três metas acima, mais diretamente relacionadas ao Ensino Médio, apresentaremos um número maior de ações que foram propostas, pela importância geral que elas significaram no reordenamento ou maior enquadramento político e ideológico imposto à rede estadual através destas medidas:

— Incentivos, política de bonificação e avaliação de desempenho;
— Programa São Paulo faz Escola – novo currículo e material de apoio a alunos e professores – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
— Criação de função gratificada para professor coordenador pedagógico;
— Concurso para supervisores e revisão de suas atribuições;
— Estágio probatório para os novos ingressantes na carreira;
— Nova gratificação para diretores, vices e supervisores.
(PALMA FILHO, 2008, pág. 11)

2.6.3. O Reforço das Funções de Controle e Monitoria e a Proposta Curricular

Desta relação de medidas, aquelas voltadas ao investimento nos trabalhos de coordenação, supervisão e direção, com promessas de gratificações visam, obviamente, o reforço das funções de controle e monitoria que esta perspectiva privilegia. Ao mesmo tempo em que investe no maior controle, opta por uma política que serve para intimidar e melhor controlar, pelo menos, os novos ingressantes, através do estágio probatório.

Em relação ao Programa São Paulo faz Escola, por sua vez, cabe observar os impactos que seriam provocados, na rede, com as chegadas das propostas curriculares e, em especial, dos chamados Cadernos de Apoio. Estes impactos aparecerão na fala dos alunos e professores entrevistados, nesta dissertação. Estes materiais são apresentados na Proposta Curricular que o Governo do Estado faz chegar na rede em 2008:

> " A Proposta Curricular se completara com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como a

> sugestão de métodos e estratégias de trabalho nas aulas [...]" (SEE. Proposta Curricular. 2008. pag.4)

Nota-se no nível de detalhamento a que chega o material que a ação do professor não tem margem para opções, pois estão definidos os conteúdos, competências e habilidades, "por bimestre e por disciplina". As orientações são tão completas que abrangem também gestão da sala de aula, métodos e estratégias. Não há muito o que dizer em relação à falta de autonomia do professor nestas circunstâncias . O texto fala por si só.

Quanto ao conteúdo curricular propriamente dito, da proposta, não há maior novidade em relação às orientações curriculares nacionais já disseminadas pela rede desde a década de noventa. O que há é o reforço do mote da "sociedade do conhecimento" propiciado pela simbologia do ingresso no século XXI:

> "A sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um povo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 4).

Como já tínhamos antecipado, o documento não trazia novidades, uma vez que reiterava discurso já bem disseminado nas últimas décadas sobre as mudanças tecnológicas que fizeram aumentar a importância do domínio do conhecimento na atual sociedade, mas ainda assim continua válida a atenção para a forma pela qual a questão da desigualdade é colocada. A opção por tratar de "um novo tipo de desigualdade" ao mesmo tempo em que afasta da escola e de seu currículo a reflexão sobre os outros tipos de desigualdade (se desapareceram, foram substituídos ou coexistem com os novos tipos, podendo ser, inclusive, seus principais geradores), ou seja, despolitiza o currículo que deixa de considerar o peso das demais desigualdades econômicas e sociais; também recoloca na escola de qualidade, suas antigas, e desacreditadas, promessas redentoras:

> "Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação... Nesse quadro ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão acorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 5).

Vemos aqui que não sendo mais suficiente oferecer a escola, simplesmente, como possibilidade de garantir o tal diferencial que permita a ascensão social, tornou-se necessário, agora, uma escola de qualidade. E para isto, precisaria garantir a aquisição das "características cognitivas e afetivas" atualmente mais valorizadas. Entre estas características, além daquelas mais frisadas de "resolver problemas" e "continuar aprendendo", merece atenção a que recomenda o aprendizado de "agir de modo cooperativo". Esta expressão ganha relevância na medida em que é reforçada mais abaixo no mesmo documento que sugere o "aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 5).

Ao trazer o propósito de formação para o mundo da produção, tomando o cuidado nestes novos tempos, de omitir o termo mais disseminado nos anos noventa, o termo "competitivo", bastante criticado, surge o complemento do "solidário" mais condizente com o que NEVES denomina de "nova cultura cívica neoliberal" e que pretende formar o "homem empreendedor e colaborador". (NEVES, 2005, pág. 105).

O trecho da Proposta Curricular em que são detalhados seus princípios também é importante por fazer conhecer alguns conceitos fundamentais para a perspectiva em análise.

No primeiro tópico intitulado "Uma escola que também aprende" é trabalhado o conceito de "comunidade aprendente" apontando a necessidade de que tanto a escola, como instituição, como os professores precisavam continuar desenvolvendo a capacidade de aprender: "De acordo com essa concepção, a escola deve aprender parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais..." (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 7).

No segundo tópico intitulado "O currículo como espaço de cultura" há a apresentação de uma abordagem ampla que vincula currículo e cultura:

> "Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são "extracurriculares" quando se deseja articular a cultura e o conhecimento... O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 08).

Neste trecho, o documento significa avanços em relação ao que se verifica normalmente nas escolas. E em especial, demonstra sintonia com a expectativa existente entre os estudantes do Ensino Médio, como veremos na fala de alguns dos alunos que foram entrevistados.

Há também a referência ao conceito de "cidadania cultural" que mesmo sem citação explícita, dialoga com o Tema Transversal da Pluralidade Cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> "O currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 08).

No nosso entendimento, o documento, neste trecho, também traz uma contribuição importante considerando o que favorece no sentido de que seja garantido o respeito à diversidade cultural nos espaços e currículos escolares. Mas também entendemos, por outro lado, que o enfoque poderia ser mais rico se considerasse uma diversidade maior de "lugares" além dos culturais, uma vez que as informações e conhecimentos não são apenas diferentes conforme seus lugares de origem sejam, estes "lugares" países, etnias, religiões ou classes sociais. Ou seja, as informações, além de serem diferentes, também podem ser conflitantes por refletirem as contradições internas destes espaços ou destes espaços entre si. E isto, em especial, quando tratamos do currículo no Ensino Médio, local em que, historicamente, o currículo tem se construído como um "campo de disputa". (KRAWCZYK, 2009, pág. 19)

O terceiro, quarto e quinto tópicos da Proposta Curricular tratam da questão das competências discorrendo sobre sua conceituação, a prioridade apontada para a competência da leitura e da escrita e a necessidade de articulação das várias competências para aprender. E para isto, inicia, apontando uma expectativa que parece ser mínima: "O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender." (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 10).

E que, a partir desta tarefa mínima, aponta como prioridade a aquisição de uma competência que, sendo básica na escola, pode parecer também simples, mas não é isto que a proposta sugere:

> "A competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos[...], pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo[...]. A constituição dessa competência tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o período da adolescência". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 12).

O que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo revela claramente neste trecho e mais ainda no tópico seguinte é uma total sintonia com as orientações curriculares nacionais e, em especial com os Eixos Teóricos que estruturaram o ENEM, cujas competências são assim resumidas no quarto tópico desta proposta curricular:

> I- "Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica".
>
> II -"Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas".
>
> III- "Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema".
>
> IV- "Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente".
>
> V- "Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural".
> (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 14 e 15).

Reproduzimos este resumo das competências requeridas no Exame do ENEM, contidas na Proposta Curricular aqui analisadas, porque elas têm relação direta com o objeto de nossa pesquisa e, por meio da aguardada mediação dos professores, constituem a expectativa de aprendizagem dos alunos que foram entrevistados.

Tendo-se tornadas públicas estas competências requeridas, constantes da Proposta Curricular distribuída nas escolas. Tendo-se distribuído "Cadernos de Apoio", com os conteúdos e procedimentos detalhados aos professores e tendo-se investido na formação e conquista, via gratificações de equipes, gestoras (coordenadores, diretores, supervisores) para monitorar o processo, qual é a percepção dos resultados pelos alunos?

Nesta Proposta Curricular há ainda um sexto tópico relacionado à articulação do currículo ao mundo do trabalho. Neste ponto, um dos enfoques dados está relacionado à educação tecnológica:

> "A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a L.D.B. estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A lei ainda associa a "compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos" com o relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste quando detalha, entre as competências que o aluno deve demonstrar ao final da educação básica, o "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna".
> A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares: a) como educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção.

(SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 17).

E seria este segundo uso da educação tecnológica que constituiria, segundo a Proposta Curricular, "a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 18). Por conta deste entendimento é que é justificada a não existência de disciplinas "tecnológicas" isoladas, mas a presença da tecnologia em todas as áreas.

Ao tratar do contexto do trabalho no Ensino Médio, a Proposta Curricular de São Paulo retorna a experiência fracassada de tentar profissionalizar o Ensino Médio através da lei 5692/191, para apontar quais novas competências seriam hoje necessárias diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho:

> À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 19).

Após esta argumentação que reforça o que pode ser constatado na prática, a partir do que ficou evidente na tentativa profissionalizante da Lei 5692/71, e apontamento do risco de investir na formação para " postos específicos de trabalho" numa economia cada vez mais dinâmica, é ainda lembrada uma das finalidades do Ensino Médio, conforme determinado pela LDB, de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LDB., Art. 35. Apud. SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 19).

Tendo reforçada esta interpretação de uma preparação básica para o trabalho, mais aberta, não específica, a Proposta Curricular, no entanto, também aponta a possibilidade de alternativas curriculares nas escolas de Ensino Médio que, amparadas em projetos pedagógicos integrados com cursos de educação profissional de nível técnico que "atribuam mais tempo e atenção à disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 20).

Por fim, a Proposta Curricular lembra ainda a possibilidade aberta pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico que "flexibilizaram a duração dos cursos profissionais desse nível, possibilitando o aproveitamento de estudos já realizados ou mesmo exercício profissional prévio". (SEE. Proposta Curricular, 2008, pág. 20), indicando

que a porta estaria aberta, do ponto de vista normativo, para arranjos curriculares posteriores que tornassem mais variável esta preparação para o trabalho.

No mais, a Proposta Curricular prossegue detalhando suas sugestões para as áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, com suas respectivas tecnologias.

No nosso entendimento, porém, o exposto até aqui demonstra o fundamental da Proposta Curricular oficial desta administração. A pergunta que nos fazemos, no entanto, é se este texto, por si só, é suficiente, para conhecer as propostas educacionais políticas e curriculares desta Administração?

Julgamos que não. Para um melhor entendimento do que constituiria a Política Educacional deste Governo inclusive de seus aspectos "curriculares" nem sempre oficiais e explícitos, recomendamos o retorno ao texto da "Nova Política Educacional do Estado de São Paulo", nos pontos que ficaram pendentes na exposição de suas metas.

2.6.4. A Meritocracia e a Política da Bonificação por Desempenho

Das metas que constam do documento "Nova Política Educacional do Estado de São Paulo", deixamos para tratar em separado a da Bonificação por Desempenho, por julgar que ela integra um conjunto de práticas que reforçam o discurso da meritocracia e do ideário que acompanha esta perspectiva que é disseminada na rede pública de ensino, não apenas como componente da política salarial dos servidores, mas também do currículo não necessariamente oficial, mas nem por isso menos eficiente, que se reflete na fala dos alunos entrevistados, como procuraremos demonstrar. Esta política da Bonificação por Desempenho consistiria nestas medidas principais assim resumidas:

- Pagamento baseado na melhoria anual do IDESP da escola – remuneração varia proporcionalmente com o cumprimento da meta previamente estabelecida;
- A escola é comparada com ela mesma;
- O bônus será pago para toda a equipe escolar e não somente aos professores;
- O valor do bônus depende: 1) da parcela da meta cumprida pela escola em que o servidor atua e 2) da taxa individual de absenteísmo;
- Não receberão bônus: o servidor que faltar a mais de 1/3 do tempo de trabalho, aposentados e pensionistas;
- Todos os servidores ligados à supervisão e administração recebem bônus pela média da região em que atuam. (SEE, 2008)

Estas medidas contarão com reações variadas. Este seria um assunto que de fato, dividiria, como a imprensa divulgou na época, "a opinião dos especialistas". Mas não foi apenas entre os "especialistas" que o tema gerou polêmica. Opiniões favoráveis e contrárias foram localizadas entre pais, autoridades, instituições privadas e mesmo entre os educadores, e divulgadas de forma a extrapolar o âmbito estritamente escolar, e atingir setores mais amplos da sociedade, através da imprensa.

Esta repercussão estava, inclusive, prevista no próprio documento da Secretaria da Educação que anteviu estes impactos na forma de "pontos favoráveis" e "pontos desfavoráveis".

Bonificação por desempenho –

> Pontos Favoráveis:
> Já existe a política de bônus no Estado de São Paulo desde 2001
> Política de padronização do currículo bem aceita
> Suporte do Ministério da Educação e sociedade civil em políticas para melhoria da qualidade
> Entraves:
> Barreiras legais à mudanças na carreira (estabilidade, absenteísmo)
> Resistência dos sindicatos. (SEE, 2008)

Começando pelos pontos considerados favoráveis no documento da Secretaria, que cita, primeiramente, a existência da política de bonificação desde 2001, ou seja, no final do período em que Rose Neubauer esteve à frente da Secretaria da Educação, este dado reforça a tese de que os elementos principais do que o Presidente do CEE de São Paulo, Hubert Alquéres chama de "Projeto para Educação", de fato, já existiria desde a primeira Administração (neste ano de 2001, Alckmin, até então, vice-governador, assumiu o governo de São Paulo, com a morte de Mário Covas).

Embora sempre tenha contado com a oposição dos sindicatos, esta política de bonificação foi utilizada, da certa maneira, para conter as pressões por aumentos salariais, no final de um governo que tinha sido marcado por várias e longas paralisações de professores.

Quanto à afirmação de que a padronização do currículo era "bem aceita", sem entrar no mérito quanto ao grau de aceitação desta política no Estado de São Paulo e no Brasil, vale registrar que esta política integrava uma das estratégias analisadas por Apple no estudo sobre a guinada direitista observada na Educação dos Estados Unidos:

> "[...]Um currículo nacional e principalmente um programa nacional de provas, são os primeiros passos e os mais essenciais para uma mercantilização maior. Eles fornecem realmente os mecanismos para obtenção dos dados comparativos que os "consumidores" precisam para fazer os mercados funcionarem como mercados. Sem

> esses mecanismos, não existe base comparativa de informação para se fazer uma opção". (APPLE, 2003, pag. 104 e 105)

Esta análise de Apple sobre os efeitos, os usos destas estratégias , da padronização do currículo também são úteis para o melhor entendimento do ocorrido no Brasil e do citado "suporte do Ministério da Educação" que desde a década de noventa, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha elaborado os parâmetros curriculares nacionais e os mecanismos que ofereciam os elementos para a comparação dos gestores, usuários, ou "consumidores", as avaliações do SAEB e Prova Brasil.

2.6.5. O PSDB e os Aparelhos Privados de Hegemonia

Já em relação ao citado suporte da sociedade civil, o apoio desta articulação solidificada, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre a "aparelhagem estatal e sociedade civil", analisadas por NEVES (2005, pág. 159), continua ganhando força com a constituição de novas organizações sociais que cumprem este papel de disseminar informações que servem de apoio a estas políticas implementadas no governo do Estado de São Paulo e que dão continuidade, no âmbito deste estado , à política implantada, em escala nacional, na parte dos anos 90 em que o PSDB assumiu o governo brasileiro.

Em estudo sobre a relação entre o PSDB e determinadas organizações privadas, André Pereira Guiot, com base em referenciais gramscinianos, analisou os discursos elaborados por este Partido, desde seus documentos iniciais, nos quais era identificada a defesa da "profissionalização e reformulação dos serviços públicos", que visavam a sua racionalização:

> "A racionalização defendida estava agregada à lógica da "eficiência" e "competitividade", própria do mercado, e ao elogio da "eficácia" das associações da sociedade civil na implementação de políticas sociais, pressuposto central do neoliberalismo da terceira via". (GUIOT. 2006, PAG 3)

Como vemos nesta passagem, o flerte do PSDB com certas organizações da sociedade civil, na origem, já estava baseado nas idéias principais que marcam o pensamento neoliberal, mas esta relação refletiu as variações verificadas na forma de apresentação deste ideário, o que inclui o formato da chamada "Terceira Via":

> "O PSDB assumiu precocemente o programa do neoliberalismo da terceira via para a realidade brasileira. Seus dirigentes mantinham vínculos internacionais com as principais organizações e lideranças da "nova social – democracia" européia na década de 80" (GUIOT, 2006, pág. 3).

Esta afinidade com as propostas da Terceira Via, presentes na já citada recorrência ao lema do "governo solidário", utilizado, pelo menos, com efeitos propagandísticos, pela Administração de Gabriel Chalita, na Secretaria da Educação, intercalada e combinada, com políticas e discursos mais puramente neoliberais.

É importante frisar, contudo, que, neste momento, o elemento neoliberal contido nos documentos iniciais do partido está mais presente do que o elemento da terceira via. A clareza disso pode ser observada num discurso de Mário Covas no Senado Federal em 1989, conhecido como "O choque de capitalismo", no qual assinalava que a reforma do Estado era o foco das preocupações. (GUIOT, 2006, pág. 3)

Na condução de sua análise, Guiot, ao explicar a trajetória do PSDB e a não correspondência do título "social-democrático" com a defesa dos ideais do neoliberalismo do segmento social dominante, faz uso da interpretação dada por Gramsci a este processo de identificação de um Partido político com uma classe ou agrupamento social: "será necessário levar em conta o grupo social do qual o partido é expressão, ou seja, a história de um partido não poderá deixar de ser a história de um determinado grupo social". (GRAMSCI Apud, GUIOT, 2006, pág. 5)

Mas se Gramsci tratava da representação política da classe trabalhadora, através de seu partido, Guiot em seu estudo, relaciona o PSDB a outro grupo social, que não este dos trabalhadores:

> "No caso do PSDB, esse grupo social era composto não pelos trabalhadores, mas por frações hegemônicas da burguesia neoliberal da terceira via. Para chegar a essa conclusão, tivemos que pesquisar as bases sociais do partido, aqui entendido como o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, isto é, as organizações da sociedade civil ligadas aos setores empresariais ávidos pela difusão e implantação do modelo neoliberal. Nossa pesquisa trouxe à tona que o Estado-Maior do PSDB estava também presente e organizado, no decorrer dos anos 90 e nos primeiros anos da presente década, numa vasta rede de associações da sociedade civil burguesas... Dentre as demais associações da sociedade civil em que o staff dirigente do PSDB participava, destacamos: o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), o Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI), as Câmaras de Comércio..., o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial[...]". (GUIOT, 2006, pág. 5).

2.6.6. Instituto Fernand Braudel: Um Aparelho de Hegemonia em Ação

Destas instituições nos deteremos naquela que está mais relacionada ao tema da nossa pesquisa e que teve atuação midiática importante no período próximo das entrevistas

realizadas junto aos alunos das escolas pesquisadas. Trata-se do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, que assim se apresenta em seu site:

> "O Instituto Fernand Braudel é uma iniciativa pioneira formada em 1987 em São Paulo por um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, buscando formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento humano na América Latina... O Instituto Braudel tem recebido apoio de fundações, companhias privadas e de agências internacionais como o Banco Mundial e o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. A Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) generosamente se associa à nossa missão. Temos recebido apoio de instituições e empresas privadas como as fundações Ford, Tinker, General Electric, Itaú Social, Odebrecht e Worldfund; Instituto Unibanco e Open Society Institute. Essas parcerias têm permitido iniciativas pioneiras que contribuem para abordagens mais coerentes na procura de melhorias na consolidação democrática latino-americana, na educação[...] (INSTITUTO FERNAND BRAUDEL, Site, 2011)

Vemos que o próprio site do Instituto Fernand Braudel demonstra seus fortes vínculos com organismos internacionais, com o objetivo de ter, através destas parcerias, "abordagens mais coerentes" na educação. E como exemplo de uma destas iniciativas, o site do Instituto Fernand Braudel informa:

> "Em 2007 e 2009, viajamos a Nova York, Chicago, Washington e Baltimore para estudar as reformas de ensino em escolas urbanas em situações críticas. Publicamos trabalhos extensos no jornal O Estado de São Paulo e em parceria com a Fundação Itaú Social. Conduzimos seminários em vários estados brasileiros com lideranças da reforma de Nova York, que provocaram inovações e mudanças significativas. Para aplicar as lições aprendidas na reforma de Nova York, desenvolvemos um piloto em dez escolas de baixo desempenho na periferia de São Paulo. Reforçamos o ensino na sala de aula, com mentores especializados apoiando o professor. Mobilizamos lideranças de bairro como coordenadores de pais para criar laços entre escolas, famílias e comunidade". (INSTITUTO FERNAND BRAUDEL, Site, 2011)

Este outro trecho de apresentação traz elementos importantes para compreender o papel e o alcance das ações implementadas por estas organizações privadas no suporte à política educacional no Estado de São Paulo, conforme citado pela Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupava a Secretaria de Educação no período desta "contribuição" dada pelo Instituto Fernand Braudel.

Uma destas contribuições citadas no site do Instituto Fernand Braudel, também é mencionada em notícia veiculada no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

> "Dez escolas periféricas de São Paulo terão o modelo educacional de Nova York, nos Estados Unidos. A novidade é resultado de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Itaú Social, que acabam de fechar acordo para, já partir deste ano, implantar projeto piloto com foco em gestão educacional. A iniciativa, inédita no Brasil, acontecerá em dez escolas da Diretoria de Ensino Leste 3. Todas tiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Inspirado na experiência inovadora da reforma escolar de

> Nova York... o modelo pretende dar um salto de qualidade... A reforma de Nova York vem sendo implantada desde 2001... Investe em gestão, formação dos professores, monitoramento do rendimento escolar dos alunos e envolvimento dos pais. Também conta com o apoio do setor privado, não apenas com aporte financeiro, mas com envolvimento no planejamento e liderança. A execução técnica do projeto paulista será realizada pelo Instituto Fernand Braudel, com acompanhamento técnico da Fundação Itaú Social... A idéia é criar mecanismos de gestão e supervisão do trabalho pedagógico que fortaleçam o compromisso da direção, coordenação, corpo docente e famílias para oferecer uma aprendizagem de qualidade... afirma a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro". (SEE, Site, notícias 06/01/2009)

2.6.6.1. As lições Aprendidas na Reforma de Nova York

A forma como esta notícia é dada, no início de 2009, no site da Secretaria da Educação indica certo otimismo uma vez que as escolas públicas estaduais da zona leste de São Paulo, com baixo desempenho, contariam, com a ajuda da Fundação Itaú Social e apoio técnico do Instituto Fernand Braudel para "aplicar as lições aprendidas na reforma de Nova York", conforme versão publicada no site do Instituto.

A reportagem também indica o que é passado como outra vantagem da experiência que seria aplicada na periferia de São Paulo: o envolvimento do setor privado, não apenas com dinheiro, mas "com envolvimento no planejamento e liderança". Todas estas informações contidas no site da Secretaria da Educação demonstram a valorização da capacidade de planejamento e liderança vindas do setor privado em detrimento do que poderia se esperar talvez dos profissionais do serviço público.

Também fica evidente, na notícia da Secretaria da Educação, o forte resquício da mentalidade colonial de sentimento de inferioridade diante da metrópole, cuja experiência superior merece ser copiada. Mas esta postura, no mesmo site da Secretaria, é contrabalançada por outra noticia que indica o oposto, uma experiência adotada em São Paulo, que estaria interessando os representantes de organizações internacionais:

> "O Banco Mundial vai estudar o projeto de remuneração por desempenho da Educação estadual de São Paulo. O acerto foi fechado com a pasta, primeiro órgão do governo a pagar bônus a seus funcionários mediante resultado. Nesta segunda-feira, 9 de março, a responsável de Educação na América Latina do Banco Mundial, Bárbara Bruns, se reuniu, na capital paulista, com a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro. Neste mês de março a Secretaria divulgará o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o que possibilitará, pela primeira vez, o pagamento do bônus por merecimento. O estudo do Banco Mundial pretende verificar possível implantação do modelo paulista em outros países... No fim do ano passado, Bárbara Bruns esteve em São Paulo conhecendo os projetos educacionais da rede estadual. A secretária Maria Helena ainda foi à sede do Banco Mundial e apresentou as novidades implantadas na rede: IDESP, remuneração por desempenho, guias curriculares, ensino profissionalizante, entre outros". (SEE, Site, Notícias, 11/03/2009).

Se a notícia anterior podia dar a impressão de uma visão colonial face à metrópole, a última matéria aponta um sentido oposto, e que pode sugerir um bidirecionamento dos sentidos. Recebemos mas também podemos exportar as experiências educacionais. Esta interpretação, porém deve ser relativizada e levar em consideração que este modelo importado e, depois exportado, tem uma matriz comum: a descrita por Apple no estudo que fez sobre o crescente deslocamento para a direita da política educacional norte-americana.

Mas sobre este intercâmbio de pesquisas e interesses sobre nossos problemas educacionais por parte de estudiosos e organismos estrangeiros, há uma experiência anterior, também divulgada pelo Instituto Fernand Braudel, de pesquisa realizada no ano de 2002, em escola de periferia da Grande São Paulo, por Jane Wreford, que dirigia a inspeção das autoridades escolares locais, para comissão de Auditoria da Inglaterra. O resultado da pesquisa foi divulgado pela Braudel Pappers, uma publicação do instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, com apoio da Tinker Foundation, KM Indústria e Comércio.

Além do teor desta publicação, ela também tem o mérito de indicar para os leitores os nomes das personalidades que integravam o Conselho Diretor do Instituto Fernand Braudel. Neste Conselho, um nome de destaque era de seu presidente, Luís Carlos Bresser Pereira, que entre muitas funções exercidas na carreira pública, tinha sido ministro da Administração Federal e Reforma do Estado durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Deste Conselho Diretor também faziam parte nomes como Mailson da Nóbrega e Roberto Teixeira da Costa, ligados ao sistema financeiro. Estes nomes e das instituições patrocinadoras da publicação (Banco Lloyds, Bradesco, Instituto Unibanco e Itaú, por exemplo) parecem dar razão à tese de Guiot, de que este instituto constituia um dos aparelhos privados de hegemonia, ligado ao PSDB e a setores empresariais unidos para o projeto de consolidação do modelo neoliberal.

Mas as quais conclusões chegaram os estudos de Jane Wreford na publicação intitulada "Por que ensinam e aprendem tão pouco? Gestão do Ensino Público em São Paulo?"

Entre várias constatações feitas pela pesquisadora são destacadas algumas conclusões:

1. Falta de uma formação eficaz do professor para a prática na sala de aula.
2. Salários baixos e poucos incentivos para melhorar a qualidade de instrução, o que resulta em cargas de trabalho excessivas, faltas dos professores às aulas e baixo estímulo.
3. As leis e normas sobre emprego de professores que permitem um excesso de faltas.
4. Falta de livros e de recursos didáticos, sobretudo no Ensino Médio.

(WREFORD, in BRAUDEL PAPPER, 2003, pág. 6).

Nestas constatações é evidenciado o papel do professor como um dos grandes responsáveis pelo mau desempenho da escola na medida em que ele é mal formado e falta demais sem punição. Mas a visitante inglesa também cita o problema do salário baixo e dos "poucos incentivos" para estes professores submetidos a "cargas de trabalhos excessivas".

Outro detalhe interessante nesta publicação é a presença de um pesquisador brasileiro bem conhecido, Cláudio Moura de Castro, que apresenta comentários sobre os olhos da visitante forasteira "que não vê sempre o mesmo que os nossos". Neste comentário demonstra concordância com o despreparo dos professores e, em especial, com a questão da legislação considerada permissiva em relação às faltas dos professores:

> "Os inexplicáveis regulamentos permitindo um nível elevado de absenteísmo chocam a visitante. De fato, por que quase ninguém fala nisso, precisando de uma inglesa para dizer que o rei está nu? Por que o pacto do silêncio, diante de uma legislação que permite aos professores faltar com impunidade 42 dias por ano?". (CASTRO, in BRAUDEL PAPPER, 2003, pág. 14).

Castro reforça então, as observações críticas em relação aos professores, embora não mencione a questão dos baixos salários e sobrecarga de trabalho. Pelo contrário, julga que não seriam necessários "recursos diferentes ou excepcionais", mas sim "esforço e liderança". Nestes mesmos parágrafos finais, Castro chega a defender uma espécie de supervisão que faça o papel de "inspetores que inspecionam a sala de aula", prevendo que esta medida seria impopular. Suas conclusões remetem ao gerencialismo diagnosticado por Apple como uma das estratégias da direita americana na educação (APPLE, 2003, pág. 70).

2.6.6.2. Os Artigos Publicados no Jornal "O Estado de S. Paulo"

E boa parte destas conclusões da pesquisadora visitante inglesa WREFORD, corroboradas por Castro reaparecem com força na mídia, quatro anos depois, no início da gestão de José Serra, em 2007, como governador de São Paulo. E são trazidas pelo mesmo Instituto Fernand Braudel, dirigido desta vez por norte americano naturalizado brasileiro, Norman Gall, que escreve uma série de artigos que são publicados no jornal "O Estado de S. Paulo" sob o nome de "Dossiê Estado: Qualidade da Educação: A luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York". O primeiro destes artigos é publicado no dia 29 de abril de 2007, quase dois meses após a secretária da educação da época, Maria Lúcia Vasconcelos, ter reconhecido que a situação das escolas públicas estaduais era "alarmante, triste". E o artigo de

Gall segue na mesma direção, comparando, porém, a situação de São Paulo e Brasil com outras cidades e países:

> "O fracasso das escolas é um fenômeno internacional. O Brasil não está sozinho diante dessas questões. Muitos países - Estados Unidos, Grã-Bretanha, Alemanha... para citar alguns - discutem falhas graves na educação pública. Nos Estados Unidos, essas deficiências levaram as disputas políticas pelo controle das escolas nas grandes cidades, entre elas Nova York... Nas últimas três décadas, as escolas americanas foram debilitadas por cortes de impostos, poderosos sindicatos de professores e burocracia[...] (O Estado de S. Paulo, 29/04/2007)

E o que temos, logo no início deste artigo, no segundo parágrafo, é a presença dos "poderosos sindicatos dos professores" como um dos principais responsáveis pela debilitação do ensino norte-americano. E isto para, nos parágrafos seguintes, descrever o mau desempenho dos estudantes brasileiros, tanto nas avaliações nacionais, como nas internacionais:

> "A maioria dos brasileiros concorda que as escolas públicas não estão ensinando. A cada ano, a mídia noticia o mau desempenho dos estudantes em exames nacionais e internacionais. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constatou que metade dos alunos da quarta série era incapaz de ler um texto simples. Os resultados dos alunos do ensino médio pioraram quando comparados com anos anteriores... O Brasil fica persistentemente em último ou penúltimo lugar em exames internacionais como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre os alunos de 15 anos em 41 países ricos e pobres[...]" (O Estado de S. Paulo, 29/04/2007).

Neste parágrafo, o Diretor do Instituto Fernand Braudel apresenta dados incontestáveis que evidenciam o mau desempenho dos estudantes, mas que dizem respeito ao Brasil todo, com uma última informação que chama atenção para um problema diretamente relacionado a uma faixa etária que corresponderia ao aluno do Ensino Médio, o jovem de 15 anos. Em seguida, porém, o texto traz referências até elogiosas às políticas recentes do governo federal, mencionando algumas que beneficiaram os alunos desta faixa etária:

> "Uma nova janela de oportunidade para a reforma escolar abriu-se na última semana, quando o governo federal anunciou um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que inclui:
> 1 - exames de alfabetização para crianças de 6 a 8 anos;
> 2 - salário mínimo mensal nacional de R$ 850 para os professores;
> 3 - treinamento contínuo de professores;
> 4 - instalação de computadores em todas as escolas;
> 5 - melhor transporte escolar;
> 6 - a expansão do Bolsa-Família para incluir alunos até 17 anos;
> 7 - expansão do Pró-Uni para oferecer bolsas integrais e empréstimos a estudantes em universidades privadas;
> 8 - a criação de um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e um plano de metas para as redes municipais e estaduais de ensino;

> 9 - apoio técnico e financeiro para aproximadamente mil municípios com os mais baixos índices de qualidade. É a primeira vez que o financiamento federal é ligado a indicadores de desempenho. No entanto, tem havido pouco debate sobre como melhorar o desempenho[...]".
> (O Estado de S. Paulo, 29/04/2007)

É interessante observar que destas nove medidas do PDE citadas no artigo, a medida que merece atenção é justamente aquela que corresponde ao que o Instituto defendia como primordial: a vinculação dos recursos a indicadores de desempenho. Mas o que interessa ao Instituto é o quadro existente em São Paulo, especialmente na região Metropolitana da Capital, comparado com a situação de Nova York e as soluções ali encontradas. São comparadas, por exemplo, as situações decorrentes da violência, com a menção da melhoria verificada em Nova York após a adoção da política da "tolerância zero", voltada para a prevenção do crime. Ainda chama atenção e desperta curiosidade a citação de que "tanto Nova York quanto São Paulo saem de prolongados períodos de desgoverno populista e desordem que tiveram impacto sobre suas escolas" (O Estado de S. Paulo, 29/04/2007). A qual desgoverno estaria se referindo no caso de São Paulo: ao período em que o Estado era governado por Alckmin e a Secretaria da Educação era dirigida pelo secretário Gabriel Chalita?

Se a direção política desta crítica dá margem a dúvidas, por outro lado, não existe dúvida em relação ao posicionamento ideológico do autor quando este identifica a razão do desemprego de jovens em especial:

> "Mesmo sob o impacto de novas ondas de imigração... Nova York alcançou um precário equilíbrio com um índice de desemprego de apenas 5%. O desemprego em São Paulo (16%) é quase o triplo, devido a leis trabalhistas restritivas e custosas que tornam mais difícil contratar e demitir, reduzindo as oportunidades especialmente para os jovens[...]". (O Estado de S. Paulo, 29/04/2007)

Este é um dos trechos mais reveladores da visão que embasa o autor que vê o desemprego dos jovens como decorrência das "leis trabalhistas restritivas e custosas que tornam mais difícil contratar e demitir". Numa argumentação típica dos empresários que lutam pela diminuição dos direitos trabalhistas, o que o autor sugeriria: a diminuição ou o fim destes direitos trabalhistas "restritivos e custosos" para que os jovens pudessem ser mais facilmente contratados, explorados e demitidos?

Esta pergunta não é feita no texto, e muito menos respondida, mas o autor não se priva de dar algumas sugestões, com base nas "inovações" verificadas nas escolas de Nova York:

> 1) Mais autoridade para os diretores - e mais prestação de contas... Os diretores de escolas de Nova York recebem mais dinheiro para suas

escolas. Têm autonomia para contratar professores, tomar decisões relativas ao orçamento... Recompensas e sanções para os professores, diretores e alunos são agora decididas em função de dados baseados no desempenho dos alunos em testes-padrão.

2) Aumentar a supervisão na sala de aula e fornecer professores altamente capacitados... nos últimos anos, Nova York elevou em 43% o salário dos professores e reduziu o tamanho das classes em 8%. A "aprovação social", ou progressão continuada... foi substituída por exames e acompanhamento intensivos... O sindicato dos professores de Nova York concordou em participar de um programa de intervenção... Um novo programa... recompensa os melhores professores com um adicional

3) Exames e avaliação... As escolas não apenas prestam contas do desempenho geral dos alunos como também do progresso de cada aluno individualmente.

4) Violência e desordem na escola. O sistema educacional do Estado de São Paulo atende 6 milhões de alunos, na sua maioria adolescentes, mas não emprega nenhum profissional dedicado aos problemas de segurança escolar. Nova York fez investimentos de grande porte para controlar níveis de violência... tais como a contratação de 4.500 agentes de segurança para as escolas, instalação de detectores de metais e uma iniciativa para a segurança... As estratégias principais incluíram: repressão até contra comportamento desordeiro de menor importância e punição imediata daqueles que repetidamente violam as normas...

5) Envolvimento dos pais... as equipes de todas as escolas de Nova York agora têm um coordenador local para relações com os pais.

6) Aumentar o envolvimento do setor privado na educação pública. Acreditamos que nenhuma reforma educacional irá em frente sem um apoio atuante e continuado do setor privado. (O Estado de S. Paulo, 29/04/2007).

É, concluído, enfim, este primeiro artigo do Instituto Fernand Braudel com sugestões que reproduzimos quase na íntegra para que se tenha melhor idéia do grau de aproveitamento que fizeram delas, a gestão que terá início com a posse de Maria Helena Guimarães na Secretaria da Educação. As principais medidas que a futura secretária anunciará estavam aí propostas (como a bonificação por desempenho, as recompensas e sanções aos professores, os sistemas de avaliação, a combinação da política de ataques com a tentativa de cooptação dos sindicatos, as medidas disciplinares intensificadas, a tentativa de envolver os pais na pressão pela qualidade e, finalmente, o maior envolvimento do setor privado). Deste modo o artigo não poderia ser mais coerente na perspectiva da política neoliberal na educação, ao começar pelo ataque aos sindicatos, ao passar pela crítica à política de direitos trabalhistas "restritivos e custosos" e apelo para o maior envolvimento do setor privado. Mas este é apenas o primeiro artigo. Até a saída da Secretária Maria Lúcia Vasconcelos e posse de Maria Helena Guimarães de Castro, em 25/07/2007, serão mais três artigos do Instituto Fernand Braudel.

O segundo artigo, publicado no dia 20 de maio de 2007, é assinado por Patrícia Mota Guedes, coordenadora de Programas Educacionais do Instituto. Neste artigo é retomada a comparação entre as escolas de São Paulo e as de Nova York, frisando-se o quadro precário das escolas nesta última, no ano de 2002, em que o prefeito Michael Bloomberg "assumiu o controle das escolas de Nova York...o quadro do aprendizado...não estava distante dos resultados das escolas públicas brasileiras...As escolas de ensino médio mais problemáticas somente conseguiam formar 20% dos seus alunos..." (O Estado de S. Paulo, 20/05/2007).

Na seqüência do artigo, Guedes recoloca o que seria a marca da reforma, a idéia de se colocar a criança em primeiro lugar, comparando, com propriedade, uma prática lá existente com aquilo que também existiria na rede pública brasileira, o costume de responsabilizar as famílias das crianças pelo fracasso escolar, um fenômeno, aliás, já intensamente analisado em pesquisa das educacionais do Brasil, das quais o exemplo mais clássico é o estudo feito por Maria Helena Souza Patto, sobre a "A Produção do Fracasso Escolar" (PATTO, 1990). Mas este estudo de Patto não constituiu a referência utilizada por Guedes em suas conclusões. Seus caminhos e sugestões são outras. Enquanto no estudo de Patto, mesmo sendo considerada a relevância dos chamados fatores intra-escolares no processo de aprendizagem, também é levada em conta "as condições de produção dominantes na sociedade que incluem as relações hierárquicas de poder, a segmentação, a burocratização de trabalho pedagógico". (PATTO, 1990, pág. 343), ou seja, há o reconhecimento e o questionamento do modo de produção e de sua lógica de reprodução no sistema capitalista, na conclusão de Guedes, a questão da pobreza e, principalmente suas causas, não teria maior relevância no enfrentamento dos problemas educacionais, pois, todas as soluções estariam no âmbito interno da escola, na maior responsabilização dos diretores, professores pelos resultados dos seus alunos:

> "As pesquisas do Instituto[...] verificaram que, com o início da reforma Children First (Crianças Primeiro), professores e diretores passaram a ser mais cobrados pelos resultados de seus alunos. Cada medida implantada vai na contramão de um costume antigo na rede pública de pôr a culpa nas famílias desestruturadas, na falta de participação dos pais ou no nível socioeconômico - reclamações muito ouvidas também no Brasil". (O Estado de S. Paulo, 20/05/2007)

Feita esta introdução, Guedes avança para as sugestões, sendo que as principais, como a primeira na lista, por exemplo, reforçam argumentos já expostos no primeiro artigo:

> 1- Incentivos financeiros e canais alternativos de certificação de professores. Como a rede pública nas periferias brasileiras, Nova York tem dificuldade de atrair e manter os melhores profissionais para suas escolas mais carentes e problemáticas[...] a rede pública precisa criar incentivos sistêmicos para reconhecer os bons profissionais[...] Uma das soluções em Nova York tem sido criar incentivos

> financeiros, quebrando a tradição de isonomia, tão protegida ainda no Brasil. Parte do acordo com o sindicato permitiu a criação de cargos especiais para professores mais talentosos, que passam a receber US$ 10 mil a mais por ano para ensinar nas escolas mais carentes e assumir o papel de mentores de outros professores. Criou-se um auxílio-moradia de US$ 15 mil por ano para atrair professores de matemática e ciências a lecionar por pelo menos três anos nessas escolas[...] Além de incentivos financeiros, Nova York criou canais alternativos de recrutamento e certificação de professores[...] A ONG Teach for America recruta, em um processo altamente competitivo, jovens recém-formados das melhores universidades americanas, que não estudaram pedagogia[...] (O Estado de S. Paulo, 20/05/2007).

Esta primeira sugestão é, como podemos ver, a reiteração do que já tinha sido proposto no primeiro artigo, e será repetido muitas outras vezes, com o propósito de fundamentar a adoção desta idéia que ocorreria posteriormente através da política do "abono por desempenho", e formar, através da mídia, uma opinião pública favorável a esta idéia (para a qual já prevê a discussão sobre a questão da isonomia) e outras que visam alterar o acesso à carreira numa espécie de terceirização que utilizaria ONGs para contratação de professores num processo que seria "altamente competitivo". Mas a preocupação, nesta lógica regida pelos costumes do "mercado livre", não é só com o problema da contratação, mas também, e principalmente, o da "demissão". É disto que tratará o segundo ponto deste artigo:

> 2- O que fazer com professores que não conseguem ensinar. Como no Brasil, ainda é muito difícil demitir professores da rede pública em Nova York por mau desempenho. As novas medidas anunciadas por Bloomberg em janeiro deste ano planejam lidar em parte com essa dificuldade. Uma delas será mudar o atual sistema de estabilidade de professores, exigindo que eles sejam mais rigorosamente avaliados durante o período probatório de três anos, depois do qual o professor ganha estabilidade de emprego. (O Estado de S. Paulo, 20/05/2007).

Vemos aí, de novo, a argumentação em defesa do maior poder para a demissão dos professores, que Norman Gall já tinha exposto ao advogar por "mais autoridade para os diretores" no artigo anterior. Mas neste tópico do segundo artigo, Patrícia Mota Guedes, menciona também a solução extrema de fechamento de escolas que não apresentarem melhorias e a adoção de mais rigor no período do chamado "estágio probatório", que seria, aliás, uma das medidas que a futura secretária Maria Helena Guimarães, anunciaria alguns meses depois.

No terceiro ponto de seu artigo, Guedes, em nome do Instituto Fernand Braudel, defenderá outra idéia já apresentada no artigo anterior de Gall, mas acrescentará a sugestão do currículo uniforme para as escolas:

> 3- Mais apoio e supervisão para o professor dentro da sala de aula... A reforma do ensino em Nova York transferiu mais recursos para que escolas... pudessem escolher e contar com mais e melhores sistemas de supervisão e apoio ao professor dentro da sala de aula... Enquanto em São Paulo falta um currículo uniforme para todas as

> escolas, dificultando a supervisão, a reforma de Nova York criou um currículo único de inglês e matemática para as nove primeiras séries em todas as escolas. (O Estado de S. Paulo, 20/05/2007).

Nos últimos pontos em que encerra o artigo, Guedes retoma a questão da avaliação e prestação de contas periódicas, num processo que utilizaria a divulgação dos resultados das escolas, turmas e alunos, para fins de melhor acompanhamento e comparação. Esta última finalidade, a de comparação, aliás, servirá como um meio de pressionar as escolas para obtenção de melhores resultados.

O terceiro artigo da série, publicado no jornal O Estado de S. Paulo, em 17 de junho de 2007, voltará a ser assinado por Norman Gall, tratando de um assunto geralmente recorrente neste periódico historicamente comprometido com a manutenção da ordem social. O tema era "Ordem e Desordem nas Escolas".

Para introduzir o assunto, que já fora antecipado quando da publicação do primeiro artigo, Gall faz referência ao assassinato de uma diretora de escola localizada no bairro de Guaianazes, na Zona Leste de São Paulo, cinco anos antes, em 2002. E utilizando este ano como referência, Gall cita várias ocorrências também violentas verificadas em Nova York, comparando as providências que teriam sido tomadas nesta última com a inação que caracterizaria o governo, de São Paulo, neste assunto.

> "Em razão de suas condições sociais, tanto Nova York como São Paulo precisam enfrentar as ameaças de violência e desordem em escolas públicas no futuro próximo. Mas, enquanto Nova York investe pesadamente em segurança escolar, São Paulo não investe quase nada[...] nenhum sistema brasileiro encarrega um profissional dos problemas da segurança escolar, com exceção de um novo programa no Distrito Federal". (O Estado de S. Paulo, 17/06/2007).

Neste trecho, Gall inicia as sugestões que dará no artigo, nos quais destaca, em seguida, a importância do ambiente físico, ao citar a fala de uma educadora entrevistada, designada para coordenar a segurança escolar, Rose de Pinto, para quem os problemas do ambiente físico (como portas quebradas e iluminação precária) contribuíam para o quadro de desordem. Também são citados como problemas comuns das escolas mais problemáticas os "baixos níveis de graduação, alto absenteísmo, muitas suspensões de alunos".

Em seguida são mencionados os casos freqüentes de roubos de computadores, explosão de bombas caseiras nos banheiros das escolas e que teriam como agravante o acréscimo de outro problema que volta a ser citado:

> "Somam-se a essas desordens o absenteísmo crônico de professores e diretores que não só priva crianças de educação como as deixa aglomeradas nos corredores

> fazendo um barulho infernal que dificulta o trabalho de outros professores que estão dando suas aulas. Tanto para professores como para alunos, os desvios de comportamento não trazem conseqüências. As autoridades de São Paulo fazem pouco ou nada para vencer essas dificuldades. Em Nova York, elas pelo menos estão tentando". (O Estado de S. Paulo, 17/06/2007).

Temos então o retorno do assunto tratado desde o primeiro artigo, o da falta dos professores, desta vez, associado ao quadro de desordem verificado nestas escolas. Desta vez ainda o artigo cobra "conseqüências" para estes professores que, além dos alunos, apresentariam desvios de comportamento e chega a afirmar que, neste sentido, as autoridades de São Paulo estariam "fazendo pouco ou quase nada."

Outra defesa que integra este artigo é a da idéia de que São Paulo também tenha, nos moldes do que já existe em Nova York, um código disciplinar para as escolas. E neste sentido, é interessante a associação imediata no texto, entre esta lacuna e o fato da Secretaria da Educação de São Paulo, não ter munido ainda suas escolas de um currículo unificado:

> "Os sistemas escolares de São Paulo não têm códigos de conduta[...]. Tampouco têm um currículo uniforme, o que dificulta para alunos e professores saber o que se espera deles, preparar testes comuns e continuar aprendendo depois da transferência de uma escola para outra, especialmente porque os professores escolhem arbitrariamente o conteúdo de cada aula". (O Estado de S. Paulo, 17/06/2007).

A lógica que se espera implantar é a do controle, do acompanhamento, da monitoria, da avaliação sistemática e das comparações que permitam aos gestores e "consumidores" ter o conhecimento sobre a evolução do processo em geral e em cada unidade escolar. E para isto, o currículo uniforme é imprescindível. Mas o controle do processo requer o controle dos principais executores. Mas como ter este controle no serviço público? Neste ponto, o artigo que tinha objetivo principal de tratar da questão da desordem e da violência na escola, volta outra vez seu foco sobre o professor considerado ruim:

> "O comportamento de professores, se bom ou ruim, traz poucas conseqüências, e o mesmo acontece com o dos alunos. Bons professores não são recompensados pela qualidade de seu trabalho. Maus professores não sofrem perda de remuneração ou de emprego, por pior que sejam a qualidade do seu ensino e o índice de seu absenteísmo". (O Estado de S. Paulo, 17/06/2007).

No final deste artigo, mesmo tendo sido mencionadas as necessidades de melhorias no ambiente e contratação de profissionais especializados em segurança escolar, com elaboração de códigos disciplinares e até de currículos uniformes, parece que são apontados, como principais responsáveis pela desordem, os professores e alunos ruins. Para os professores são recomendadas recompensas para os bons e alguma forma de "conseqüência" para os ruins.

E para os alunos problemáticos ou "perturbadores", o que é proposto no artigo?

> "Diretores e professores dão atenção demais a alunos perturbadores[...]. Em São Paulo, os direitos humanos de alguns estudantes desordeiros têm mais peso que os direitos humanos de professores que querem ensinar e de alunos que querem aprender [...]. Para controlar a desordem endêmica em muitas escolas públicas, e para proteger aqueles que querem ensinar e aprender, locais alternativos devem ser encontrados para alunos perturbadores[...]". (O Estado de S. Paulo, 17/06/2007).

Nesta conclusão, o artigo que já sinalizava para o afastamento ou algum tipo de punição para os considerados maus professores, estende esta indicação excludente também para os alunos considerados perturbadores que deveriam ser encaminhados para "locais alternativos". Mais à frente, o artigo cita uma experiência que já existiria em Nova York, os "centros de suspensão". Mas para tais alternativas se tornarem viáveis, o autor, que deve conhecer a legislação brasileira que dificulta tais opções formais, entra no barulhento grupo que, insistentemente, promove nas várias mídias, a campanha contra a defesa dos Direitos Humanos. E pelo fato desta crítica aos Direitos Humanos, na forma como ela foi feita no artigo, ser prática comum em programas de TV e rádio, mais populares e sensacionalistas, mas pouco ocorrente em publicações de caráter pretensamente científicas, há que se suspeitar que este tipo de texto e os veículos utilizados (o jornal impresso e o site do Instituto) objetivaram ampliar a adesão de setores da sociedade, incluindo naturalmente uma parte dos professores e profissionais da educação que são mais suscetíveis a estes apelos de vertente conservadora.

Restava, porém, um último artigo, que seria publicado no mesmo jornal O Estado de S. Paulo, no dia 15 de julho de 2007 e que seria também assinado pelo diretor Executivo do Instituto Fernand Braudel, Norman Gall. E neste artigo derradeiro, para facilitar a revelação da receita que seria dada após a obtenção de conhecimentos sobre a reforma na Educação de Nova York, é feita a pergunta: O que deve ser feito?

E é isto que faria este artigo: apontar o que deveria ser feito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

E se é possível que este último artigo iria apenas retomar e reforçar os principais apontamentos já feitos, uma surpresa que não era aguardada juntamente para este último texto era a revelação da fonte, da origem histórica que teria inspirado a reforma realizada em Nova York e que estava sendo sugerida para São Paulo:

> "Descobrimos que as reformas realizadas em Nova York seguiram um modelo desenvolvido na Inglaterra nas duas últimas décadas, instituído no governo conservador de Margaret Thatcher e consolidado na última década pelo governo trabalhista de Tony Blair. Segundo Michael Barber, que conduziu a reforma escolar na Inglaterra de 1997 a 2005, as 'reformas realmente radicais' da era Thatcher-Blair

> progrediram com base em três idéias centrais: 1 - a criação de padrões de responsabilidade; 2 - a criação de capacidades e colaboração... formação de um 'quase-mercado em serviços públicos, explorando o poder de escolha, a competição saudável, a transparência e os incentivos, e é nesse campo que o debate educacional está entrando agora'". (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

Estava, portanto desfeito, para quem ainda tivesse, o restinho de dúvida quanto à origem deste receituário, a matriz prática do neoliberalismo, disseminado, furiosamente, à partir da experiência inglesa, para o resto do mundo. O experimento inglês tinha fundamentos teóricos mais remotos, mas este assunto será tratado nesta escala e no contexto maior da globalização, na terceira parte desta dissertação. No momento vejamos como o artigo de Gall sintetiza suas conclusões:

> "As condições adversas em São Paulo e Nova York têm sido o desempenho acadêmico precário, os altos índices de evasão escolar, a ausência de um padrão de ensino, a desordem crônica nas escolas, a falta de uma supervisão eficaz, o desânimo e a apatia entre os professores e as poucas expectativas de um futuro melhor. No caso de São Paulo, a essas dificuldades deve-se acrescentar a proteção legal para as faltas freqüentes de muitos professores, o que agrava a desordem nas escolas e desmoraliza os alunos, e também a negligência e a anarquia dos currículos e métodos de ensino que contribuem para as altas taxas de fracasso acadêmico". (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

Neste trecho do artigo o que Gall faz é agrupar as críticas já feitas nos artigos anteriores, com a intenção de apontar o que acredita ser as soluções para os problemas levantados. Mas antes de apontar estas sugestões, Gall relaciona as condições que considera vantajosas, no Brasil, para implantação das medidas que irá defender:

> 1 - seu sistema federativo descentralizado abrange uma ampla variedade de Estados e municípios de diferentes tamanhos e perfis econômicos e sociais. Essa diversidade serve para experimentos com diferentes abordagens e estratégias locais;
> 2 - refletindo a preocupação generalizada sobre a qualidade do ensino público, o governo federal lançou recentemente o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), prometendo um grande financiamento nos próximos anos;
> 3 - o jovem ministro da Educação, Fernando Haddad, desfruta da confiança do presidente Lula e das lideranças educacionais;
> 4 - os esforços para melhorar as escolas públicas contam com apoio político e financeiro do setor privado. O ministério da Educação adotou as metas propostas no plano 'Todos pela Educação', uma coalizão do setor privado;
> 5 - o Estado de São Paulo... está em excelente situação fiscal para financiar a melhoria do ensino público... (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

O ponto um nesta relação de "vantagens", ao fazer referência ao sistema federativo e descentralizado, mais do que relacionar isto com as variações existentes na federação, visa, presumivelmente, apontar certa autonomia dos estados e municípios para adotarem experiências mais alternativas, ou seja, São Paulo poderia ousar com as mudanças propostas.

2.6.7. O Movimento "Todos pela Educação" e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

Já o segundo, o terceiro e o quarto pontos, indicam, pelo contrário, que as mudanças sugeridas talvez não venham a constituir tamanha autonomia que saiam de sintonia com o que está sendo desenhado no país pelo Ministério da Educação, começando por reconhecer neste uma "preocupação com a qualidade do ensino público", uma frase que isolada não teria maior relevância. Ocorre que na seqüência, o artigo cita a confiança que "o jovem ministro Fernando Hadad" desfrutaria junto ao presidente Lula. E esta também é uma informação que por si só não teria maior valor uma vez que seja natural que o presidente confie em seus ministros. O que deve chamar a atenção é que tão importante quanto o fato de que Fernando Hadad teria a confiança do presidente é a possibilidade de que, este ministro também contasse, na época, com as confianças das mencionadas lideranças educacionais. Mas quais seriam estas "lideranças educacionais"? O ponto quatro parece esclarecer esta dúvida ao mencionar o apoio político e financeiro do setor privado aos esforços para melhorar as escolas públicas, lembrando também que o Ministério da Educação teria adotado as metas propostas no Plano "Todos pela Educação", acrescentando o que daria uma qualidade especial a este plano, a de ser proveniente de uma "coalizão do setor privado". O que merece atenção não é o apoio às metas em si, uma vez que há praticamente consenso em torno destas metas, mas o que não é citado neste artigo, mas é lembrado posteriormente na Proposta de Nova Política Educacional que Maria Helena Guimarães apresentará que cita o suporte do MEC (no que se refere, por exemplo, a política de avaliação e do uso de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) é a política de vincular os repasses de recursos à melhoria da qualidade, prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Também é interessante observar a composição da rede de patrocinadores e parceiros do Todos pela Educação.[2]

Naturalmente ficaria difícil para o Ministério da Educação, qualquer que fosse o ministro, fazer oposição às seguintes metas defendidas pelo Todos pela Educação:

> META 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
> META 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
> META 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

[2] O Todos pela Educação se apresenta, através de seu site como um "movimento" financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores, público que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de Qualidade. Entre seus patrocinadores são citados "Santander", "O Paschoal", "Instituto Unibanco", "Odebrecht", "Fundação Itaú social", Fundação Bradesco e entre os parceiros, a Rede Globo e o Instituto Ayrton Senna.

> META 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.
> META 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Não é o compromisso com estas metas acima que justificariam o gesto de boa vontade da direção do Instituto Fernand Braudel, naquele momento, com a gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, mas a inegável aplicação de algumas medidas que integravam o receituário neoliberal, o que gerará, por sua vez, críticas mais contundentes das parcelas mais à esquerda do movimento sindical paulista, como veremos adiante. Vale ressaltar, porém, que esta espécie de flerte deste instituto e do segmento social que representa foi provisório e pontual, pois logo apareceram pontos fortes de divergência entre estes setores da elite paulista e brasileira e a política do Ministério da Educação, notadamente na questão do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) quando seus resultados começaram a ser utilizados como critério para facilitar o ingresso nas Universidades Públicas. Tal foi a reação de parte da elite, respaldada pela grande imprensa e setores do Judiciário, que todas falhas verificadas no processo deste exame geraram verdadeiras batalhas na mídia e no judiciário. Mas este é um tema que merece estudos específicos que extrapolam os objetivos desta pesquisa.

A sinalização positiva, no último artigo da série publicada pelo Instituto Fernand Braudel no "O Estado de S. Paulo", em direção ao MEC, na pessoa do ministro Fernando Haddad, foi citada para dar uma idéia do alcance e propósito da batalha ideológica que não ficaria restrita aos territórios de São Paulo e Nova York.

Mas o objetivo imediato e específico do artigo, em análise, era o de influenciar a política educacional do Estado de São Paulo e daí a referência feita na quinta vantagem mencionada pelo artigo: a de que São Paulo possuía condições fiscais e financeiras para investir mais na educação pública. Para isto, finalizando, seu autor apontou seis estratégias:

> 1 - O que ensinar? É preciso um conteúdo maior e melhor. Uma razão para que as crianças brasileiras aprendam tão pouco na escola e apresentem um desempenho tão medíocre nos testes nacionais e internacionais é que não existe nenhum currículo adotado pelas autoridades municipais, estaduais ou federais. (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

Temos ai o retorno ao ponto considerado inicial, o que daria partida no processoo que inclui em suas etapas a avaliação sistemática, as comparações e daí as escolhas que seriam feitas, a partir dos resultados conferidos, pelos gestores e pelos consumidores do mandatário maior nesta lógica, o "mercado", também denominado, (na nova terminologia que abranda, no

discurso, a ferocidade explícita do neoliberalismo, característica observável mais na década de 1990) como comunidade ou simplesmente sociedade.

Para isto, portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não seriam suficientes para o pretendido.

Uma vez conquistado este currículo uniforme ou imposto como o que acabou acontecendo no Estado de São Paulo, após alguns meses, quando a Secretaria da Educação, acatando, finalmente, estas sugestões iria divulgar "A Nova Proposta Curricular" já analisada nesta dissertação, precisaria garantir sua implementação melhorando os mecanismos de controle ou "supervisão" de rede. E não podendo confiar plenamente nos técnicos de carreira desta rede, que afinal de contas é pública e, portanto, na lógica neoliberal, não confiável, haveria a necessidade de melhorar a capacitação destes controladores, os supervisores, por meio de consultorias privadas, contratadas, para este fim:

> 2 - Implementação das mudanças. Devem ser criados novos institutos... para treinar supervisores, mentores e mestres a intervirem nas salas de aula para darem um suporte às melhorias na prática do ensino. (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

Um aspecto interessante desta recomendação é o de levar a consecução de dois resultados: ao mesmo tempo em que indica o melhor caminho, na perspectiva adotada pelos proponentes, para o cumprimento das medidas reformistas, através da formação de gestores que iriam controlar o processo, também colabora para ampliar o mercado para o próprio serviço que oferece, o das consultorias educacionais que tanto pode beneficiar futuramente o instituto, como outras organizações parceiras ou não que já exploravam ou viriam a explorar este "filão" comercial[3] .

Não bastaria, porém, aquecer o mercado de prestadores de serviços privados de consultoria na educação. Também era necessário movimentar a "economia interna" através do estímulo financeiro que fosse estendido também aos servidores públicos:

---

[3] E neste período já era comum a venda, por institutos e fundações de serviços e produtos na área educacional. Um destes institutos, por exemplo, era o Protagonistés presidido pela ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer.. Esta pesquisadora que, no Conselho Estadual de Educação, como conselheira viria a se posicionar, como já comentado, contra as críticas pela inexistência de um Plano Estadual de Educação em São Paulo , presidia este instituto que, por exemplo, assessorou a elaboração de Planos Municipais de Educação em importantes cidades paulistas como Limeira (2004) e São Caetano do Sul (2003).

Além de assessorar a elaboração de Planos Municipais de Educação, este Instituto também tinha, em 2006, trabalhado com a Fundação Victor Civita num Projeto de Formação Continuada de Supervisores e Diretores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Outra organização com atuação destacada neste setor é a Fundação Leman que possuiria como missão "contribuir de forma relevante para modernizar a gestão dos sistemas públicos de Ensino no Brasil, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas internacionais" e que tem como um de seus conselheiros justamente Paulo Renato Souza, que, tendo exercido o cargo de Ministro da Educação na gestão de Fernando Henrique Cardoso, tinha instituído o Sistema de Avaliação vigente até o momento no País.

> 3 - Novos incentivos. Para melhorar o ensino público é preciso uma reestruturação dos incentivos.
> Professores, diretores, escolas inteiras e distritos escolares precisam de recompensas pelo melhor desempenho dos alunos. Ausências freqüentes de professores e diretores não devem ser toleradas.
> (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007)

Tendo sido a proposta colocada com mais ênfase e insistência desde o primeiro artigo, esta dupla recomendação de compensar e punir, não faltaria no artigo conclusivo, bem como o da avaliação sistemática que forneça diagnóstico constante com os desempenhos de todos os envolvidos, inclusive dos estudantes. Esta avaliação, porém, não estaria sendo feita de forma satisfatória, na opinião de Gall, para quem:

> 4 - Avaliação do progresso. Os dados produzidos pelos exames estaduais e nacionais não são usados para diagnosticar e melhorar o desempenho do estudante. Em muitos casos, nem chegam às escolas. Escandalosamente, os resultados dos testes promovidos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), não são nem mesmo publicados. Assim, os pais ficam desprovidos de informações vitais sobre o progresso acadêmico de seus filhos e suas escolas. O Ministério da Educação promete corrigir essa falha, dando notas a todas as escolas do Brasil, como está sendo feito em Nova York... As escolas devem fazer anualmente uma auto-avaliação e, junto com suas comunidades, estabelecer um plano de ação para melhorar seu desempenho nos testes padronizados... (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

Deste trecho, alguns pontos devem ser destacados. Um deles é a cobrança pela publicação dos resultados dos testes que seriam do interesse dos pais e da comunidade. E esta é uma recomendação importante, na medida em que seu atendimento, no que se refere ao estímulo para a mobilização destes pais e comunidades, diferenciará os vários níveis governamentais que são atingidos pela pressão combinada destes agentes (organizações privadas que atuam na área da educação e órgãos da imprensa que, não podemos esquecer, também representam interesses privados).

2.6.7.1. O Plano de Desenvolvimento da Educação e a Mobilização das Famílias e Comunidades

Já tínhamos comentado a defesa de propostas pelo movimento "Todos pela Educação", que, expressando parte do ideário neoliberal disseminado com maior força nas últimas décadas, teve suas metas incorporadas pelo Ministério da Educação. Neste sentido, vale comparar, porém, as diferentes maneiras pelas quais esta proposta de mobilização dos pais e comunidades é considerada e implementada nestas diferentes esferas de governo. Enquanto que o governo do Estado de São Paulo, na gestão do governador José Serra,

acolherá praticamente todo este receituário defendido nos artigos do Instituto Fernand Braudel, excetuando esta última recomendação citada da mobilização das comunidades, uma postura diferente será adotada pelo Ministério da Educação, que procurou estimular a mobilização de comunidades em torno, principalmente, das metas, diretrizes constantes do Plano de Desenvolvimento da Educação:

> "Visando ao sucesso na implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Ministério da Educação buscou o apoio das entidades representativas das Igrejas Cristãs – Conselho Latino Americano de Igrejas (CLAI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (CONIC) na mobilização das famílias com as quais interagem. O objetivo é garantir que o Brasil alcance, em 2022 um padrão de qualidade na educação semelhante ao dos países mais desenvolvidos do mundo. Surgiu, assim, o Plano de Mobilização de Igrejas Cristãs pela Educação. Ele tomou como referência:
>
> — As diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação.
> — A experiência de igrejas cristãs na sua prática cotidiana nas comunidades".
>
> (FAMILIAEDUCADORA.BLOGSPOT.COM, 31/10/2008)

O texto acima é recortado da apresentação do "Manual para Formação/ Capacitação de Agentes Mobilizadores de Igrejas Cristãs pela Educação", numa versão preliminar distribuída, para discussão a partir de outubro de 2008, como forma de subsidiar a formação de grupos nas comunidades estimuladas pelas entidades cristãs, que atenderam ao apelo do Ministério da Educação.

Esta adesão de importantes setores da sociedade, como demonstra o caso da CNBB e demais organizações cristãs ao PDE, não significa que o apoio que este plano obteve teve sua repercussão e apoio de parte do Governo do Estado e da mídia em São Paulo. O Plano federal, o PDE, foi lançado praticamente no mesmo período em que foram publicados no jornal "O Estado de S. Paulo", os artigos do Instituto Fernand Braudel. Mas apesar de ambos incluírem as mesmas metas, sugeridas pelo compromisso "Todos pela Educação", e que, por sua vez, continham diretrizes referenciadas no ideário neoliberal, propagadas por organizações privadas nacionais e internacionais, ambas tiveram repercussão diferenciada na imprensa paulista:

> "O Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, teve duplo lançamento. Em meados de março e no dia 24 de abril, com toda pompa e circunstância, pelo ministro Fernando Haddad. Ganhou aplausos generalizados [...]. O assunto andou pelas primeiras páginas durante alguns dias. Depois, foi sumindo. Tome-se o caso da Folha de S. Paulo[...] 16 de março, o PDE foi para a capa sob o título "Governo quer prova nacional para crianças". Um editorial da Folha saudou o plano. No dia 25, o segundo lançamento, feito pelo ministro Haddad, foi a manchete do jornal. No dia 26, permaneceu na capa: "Para governo, só 0,8% das cidades têm ensino ideal", era o título da chamada [...]. No dia 27, saiu da primeira página. O PED não voltou

> mais... a Folha não toca no assunto desde o dia 30 de abril, quando publicou entrevista de Haddad". (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 13/06/2007)

Nesta reportagem, parcialmente transcrita do Observatório da Imprensa, o chefe da Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, Leandro Marshall, comenta, em tom lamentoso, a falta de cobertura, pela mídia impressa, do PDE, que teve até uma boa aceitação pela mídia quando do seu lançamento, mas que, pelo menos da imprensa paulista, citada, saiu de evidência. Nas palavras de Marshall, a "Folha não toca no assunto", mas, como estamos vendo, outro importante jornal deste estado, no início do mandato do governador José Serra (que viria a concorrer, pelo PSDB na sucessão presidencial contra a candidata do PT Dilma Roussef, em 2010), "O Estado de S. Paulo" dava bom destaque às propostas do Compromisso "Todos pela Educação", elaborado principalmente por grupos empresariais, através dos artigos do Instituto Fernand Braudel.

Mas por que este assessor de comunicação do Ministério da Educação, Leandro Marshall esperaria uma cobertura da imprensa de São Paulo compatível à importância deste Plano de Desenvolvimento da Educação?

Ao analisar o contexto em que PDE foi lançado fica mais compreensível tanto as expectativas frustradas da assessoria de comunicação do MEC como as causas prováveis desta frustração.

A frustração talvez decorresse do fato de que o MEC, afinal das contas, tinha adotado praticamente no PDE, todo o conjunto de propostas contidas no compromisso "Todos pela Educação", que tinha sido lançado, solenemente, no ano anterior, em 6 de setembro de 2006. Num evento carregado de simbologia, nas vésperas das eleições presidenciais em que um candidato que tinha sido metalúrgico e líder sindical, fundador do Partido dos Trabalhadores, seria reeleito para seu segundo mandato na Presidência do País, a elite brasileira, no núcleo paulista, tinha escolhido o Museu do Ipiranga, na véspera também do Dia da Independência, para lançar o que Milú Villela (fundadora de "Todos pela Educação" e presidente do Instituto Itaú Cultural) chamaria de Pacto Nacional pela Educação ou um "novo projeto de Nação".

2.6.7.2. O Compromisso "Todos Pela Educação" e o Projeto de Nação

Esta palavra "pacto" de fato era adequada na medida em que entre os signatários do Compromisso "Todos pela Educação" estavam representantes de amplos setores da sociedade, figurando o próprio Ministro Fernando Haddad como um de seus sócios fundadores, ao lado

de outras personalidades historicamente ligadas ao campo progressista da educação como o Senador Cristovam Buarque e o filósofo Mário Sergio Cortella. Ocorre, porém, que estes nomes citados como exemplos desta designação que pode até passar por arbitrária (a inclusão destes nomes no que está sendo chamado de campo progressista decorre do fato destas pessoas terem ocupado postos em administrações mais alinhadas com esquerda política do País) constituem evidente minoria numa relação de associados que também inclui Claudia Costin, Daniel Feffer, José Roberto Marinho, Cláudio de Moura Castro, Emílio Alves Odebrecht, Horácio Lafer Piva, Jorge Gerdau Johannpeter, Maria Alice Setúbal, Roberto Civita, como exemplos fortes de apoio de determinada linha acadêmica, representada por Castro, e de pensamento empresarial.

Há que se reconhecer que nesta relação constam nomes também de empresários que lideram iniciativas de caráter mais participativo, como é o caso de Oded Grajew (um dos principais idealizadores do Movimento Nossa São Paulo) e de militantes bastante comprometidos com causas sociais dentro da Igreja Católica, como é o caso de Zilda Arns Neumann (ativista dos Direitos da Infância mundialmente conhecida que veio a falecer em missão durante o terremoto do Haiti). Mas desta relação dos "sócios fundadores" do Compromisso Todos pela Educação, também faziam parte o autor dos artigos do Instituto Fernand Braudel, Norman Gall e os futuros secretários de Educação do governo Serra em São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro e ex-ministro de Educação Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza.

Se a análise desta relação de sócios demonstra amplitude, por outro lado também evidencia, um forte predomínio de representação empresarial mais afinada com o ideário neoliberal.

Mas, a título de exemplo, quais seriam as diretrizes e metas contidas no Compromisso "Todos pela Educação" que também integrarão o Plano de Desenvolvimento de Educação do Governo Federal e, em seguida, as Propostas Educacionais do Estado de São Paulo, que melhor representariam este pensamento hegemônico? Para ilustração, selecionamos algumas das 28 diretrizes do Plano de Metas de PDE que estariam bem afinadas com as medidas defendidas pelas organizações privadas que constituiriam o que NEVES (2005) também denomina como "aparelhos produtores de hegemonia" e que teriam influenciado a presença das seguintes diretrizes:

> 13- implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

> 14- valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
> 15- dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
> 18- fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; (FAMÍLIA EDUCADORA, blogspot, 31/10/2008)

Se estas quatro diretrizes do PDE relacionadas às questões do mérito e desempenho são as mais identificadas com as propostas defendidas nos artigos de Norman Gall, do Instituto Fernand Braudel, e que serão implementadas por Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a efetivação de outras diretrizes contidas no PDE, a gestão destes dois secretários citados, não demonstrará o mesmo empenho:

> 16- envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
> 19- divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3o;
> 20- acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
> 21- zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
> 22- promover a gestão participativa na rede de ensino;
> 23- elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; (FAMÍLIA EDUCADORA, blogspot, 31/10/2008)

Vemos que em relação a esta última diretriz, a administração de José Serra no governo de São Paulo, não seguirá adiante com a discussão do PEE que será interrompida. Também vimos o quanto é comprometida a autonomia do Conselho Estadual de Educação neste Estado. E estes dois aspectos indicam o pouco grau de compromisso com o que poderia ser reconhecida como "gestão participativa na rede de ensino". Neste quadro, não haveria espaço ou estímulo para a efetiva participação da comunidade ou dos professores na discussão sobre as propostas pedagógicas ou gestão das unidades e sistema de ensino.

Talvez estas últimas diretrizes do PDE expliquem por qual razão este "sumiu" do noticiário em São Paulo, só permanecendo na pauta dos órgãos de grande imprensa do Estado, os temas relacionados ao mérito/ desmérito dos professores e política de abono ou premiação tão insistentemente divulgados pelo Instituto Fernand Braudel.

Do que se valeu, então, o Ministro da Educação para alcançar e mobilizar as comunidades em tomo das metas do PDE, que eram as mesmas do compromisso "Todos pela

Educação", não podendo dispor do espaço desejado na grande mídia e, em especial na imprensa de São Paulo?

A solução para este aparente paradoxo, de ter um conjunto semelhante de propostas divulgado de modo desigual em São Paulo e que talvez seja compreendido se for considerado o fato de que poderosas forças econômicas e políticas, sediadas em São Paulo e com respaldo nas demais áreas do Sudeste, enfrentariam com um candidato, José Serra, a sucessão de Lula na presidência; encontrada pelo Ministério da Educação, foi a busca até mesmo no interior daquele amplo leque de alianças que firmara o compromisso "Todos pela Educação", aqueles que aceitassem, apoiassem ou assumissem o risco de mobilizar as comunidades. E tirando o apoio mais formal que efetivo de algumas poucas empresas e instituições, da gigantesca lista de apoios dados ao compromisso "Todos pela Educação", uma pequena parte aderiu ao Plano de Mobilização Social pela Educação.

É bem verdade que o Plano obteve a adesão de centenas de municípios brasileiros (1500 segundo relatório de atividades – 2008 a 2010 do Plano de Mobilização Social pela Educação), mas esta adesão foi garantida devido ao apoio obtido das organizações cristãs já citadas como a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Conselho Latino Americano de Igrejas (CLAI) e Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC). Esta mobilização contou ainda com apoio da Convenção Geral das Assembléias de Deus do Brasil (CGADB), da Igreja Batista e outras igrejas (como a metodista e algumas presbiterianas).

Claro que sendo iniciativa do Governo Federal e tendo apoio destas organizações religiosas, o Plano de Mobilização contaria com alguma colaboração de grandes empresas. E são citadas a Arcelor Mittal, o Bradesco, a Caixa Econômica Federal, a Coca-Cola, a Natura, o grupo Votorantim e a rede Wal-Mart, que constituem expressivos grupos econômicos, mas mesmo assim em quantidade inferior ao obtido pelo conjunto de outras iniciativas capitalizadas por organizações privadas, como o do Compromisso pela Educação para Todos. Embora as diretrizes defendidas pelas duas iniciativas, a da Mobilização Social pela Educação, de um lado, e a do Compromisso "Todos pela Educação", fossem as mesmas, a opção da imprensa de São Paulo sobre qual destes movimentos dar mais visibilidade pode ser explicada pela diferença entre os principais condutores destas propostas. Enquanto o Compromisso Todos pela Educação tem o seu conselho de governança presidido por Jorge Gerdau Johanpeter, na Companhia de José Roberto Marinho e Luis Noberto Pascoal, entre outros, a principal responsável, do ministério da Educação, pelo Plano de Mobilização Social pela Educação é Oroslinda Goulart, na assessoria do MEC desde 2004, e que foi colega de

militância da presidente eleita pelo PT, em 2010, Dilma Rousseff, na organização clandestina Vanguarda Armada Revolucionária (VAR- Palmares) que lutara contra o regime militar instalado no Brasil em 1964. Linda Goulart, como costuma ser chamada, talvez não fosse a interlocutora preferida pela elite e imprensa paulista.

De qualquer forma, mesmo que através de interlocutores muito distintos, a mesma proposta básica é difundida no Estado. A diferença é que a esta proposta básica, na interlocução feita pelo MEC e pelas igrejas, o componente de mobilização e participação popular é acrescido de elementos que dão uma coloração mais próxima das proposições feitas pela "Terceira Via", e da proposta educacional que lhe seria correspondente, conforme designado, no estudo de Neves (2005), que retomaremos à frente, como "Nova Pedagogia da Hegemonia", enquanto que o discurso operado por Norman Gall, do Instituto Fernand Braudel, seduzido pelo modelo nova-iorquino (inspirados por sua vez, nas experiências inglesas sob Margaret Thatcher), do neoliberalismo em "estado puro", que seria adotado pelo governo José Serra e seus secretários.

E é nesta linha que de fato lembra bem a política implementada por Margaret Thatcher, no momento auge da implantação de medidas neoliberais na Inglaterra, que Norman Gall finalmente segue para a conclusão de sua série de artigos publicados no jornal "O Estado de S. Paulo", num tom de clara crítica aos governos estaduais anteriores (valendo lembrar que fora do mesmo Partido de José Serra, o PSDB, tendo sido o governador anterior justamente o oponente deste último dentro da sigla, Geraldo Alckmin), contra quais transparece uma acusação de certa condescendência para com os servidores públicos da Educação:

> 5- As regiões metropolitanas. Entre as 14 cidades brasileiras com população de mais de 41 milhões de habitantes, o gigantesco sistema escolar de São Paulo exibe as maiores dificuldades das áreas metropolitanas... Os governos estaduais anteriores tiverem pouco interesse na solução de problemas sistêmicos da educação pública... O sistema não entrou em colapso por causa da demanda pública por algum tipo de ensino e porque as escolas são uma fonte abundante de emprego formal e aposentadoria para professores e administradores que, em troca, propiciam um grande número de votos para as elites políticas. O sistema, em grande parte, é governado por incentivos perversos, que são as regras legais e os costumes de premiar comportamentos contrários aos objetivos declarados das instituições. O sistema não se importa com resultados e parece funcionar visando mais ao benefício de seus empregados e menos ao das pessoas que devem servir... É preciso investir mais recursos no processo de aprendizagem. Isso implica criar um currículo básico que estabeleça metas claras para o ensino. Significa a mudança de leis e regulamentos para reduzir as ausências dos professores... Implica ainda o treinamento de supervisores e mentores para trabalharem dentro das salas de aula com professores e alunos[...] (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007)

Neste ponto são retomadas as propostas já apresentadas nos artigos anteriores, com a ênfase que justifica o título escolhido para este último artigo, "o que deve ser feito", que

seriam a definição de um "currículo básico" e a mudança de legislação que pudesse conter o que é qualificado como "o grande problema educacional brasileiro desde o século 19", a ausência dos professores. O que o artigo aponta, então, é para o maior controle sobre o trabalho dos professores para os quais foi jogada a responsabilidade por mais de um século de problemas na educação, o que já revela profundo desconhecimento sobre a história da educação brasileira. Só faria sentido falar de ausência de professores no século XIX, e primeira década do século XX, se isto significar que na verdade também inexistiam escolas para o grosso da população pobre. Excetuando a elite que podia pagar pelo ensino, havia sim "ausência de professores" para a maioria, na medida em que não existiam escolas. O empenho no sentido de desqualificar o trabalho dos professores é tal que sequer é tomado o cuidado devido na descrição destes problemas que são reais mas possuem razões e explicações que não são tão simples como a de atribuir aos professores os principais males da educação. Mas entendendo ser este problema, as soluções também seriam simples: melhorar o controle sobre o trabalho do professor através da ação supervisora. Problema simples, solução simples.

2.6.8. A Previsível Resistência dos Sindicatos

Na verdade, tanto Norman Gall, neste artigo analisado, como a secretária Maria Helena Guimarães de Castro, que mais à frente tentaria com base neste diagnóstico, aplicar a receita indicada, demonstram conhecimentos dos efeitos colaterais e reações a tais "medicamentos". E tanto Norman Gall no artigo do Instituto Fernand Braudel, como Maria Helena Guimarães de Castro, em sua "Nova Política Educacional do Estado de São Paulo", deixam para tratar, no final destes documentos, daquilo que a secretária Maria Helena prevê como entrave: a "resistência dos sindicatos" (SEE, 2008). Também prevendo tal resistência, Gall finaliza seu artigo, tratando desta questão:

> 6- Sindicatos. Na América Latina, como em outras sociedades, os sindicatos dos professores freqüentemente se opõem às reformas do ensino, dizendo que são obras de tecnocratas de elite com objetivos não declarados de privatizar as escolas públicas, reduzir os custos e quebrar os sindicatos. Os sindicatos latino-americanos marcaram a sua oposição às reformas com greves, manifestações de protesto, campanhas na mídia e o seu voto nas eleições. Porém, no sistema federal do Brasil, os sindicatos de professores também são descentralizados, como os Estados e municípios. Alguns são geridos por burocratas de carreira com pouco contato com os professores[...]. Os sindicatos dos professores fora do Brasil gradativamente se engajaram na reforma escolar. Alguns estão treinando e reciclando professores. Outros concordaram com os incentivos em função do desempenho... É preciso coragem para adotar uma reforma escolar. (O Estado de S. Paulo, 15/07/2007).

Neste encerramento do artigo, Gall após citar que a costumeira resistência dos sindicatos às reformas decorreria da visão que estes teriam quanto à intenção dos "tecnocratas de elite de... privatizar escolas públicas, reduzir custos e quebrar sindicatos" prossegue seu texto de modo a praticamente comprovar esta última intenção ao fazer referência ao que, na sua opinião, caracterizaria o sindicalismo no Brasil: a descentralização originada do sistema federativo, que parece aparentar sinônimo de falta de unidade e conseqüente fragilidade da organização sindical dos professores e a gestão "burocrática e distante" dos dirigentes destas organizações. O artigo, enfim, desdenha o movimento sindical dos professores no Brasil, tido como "burocratizado" e "distante" dos professores e faz referência elogiosa aos sindicatos dos professores de outros países que passaram a apoiar as reformas, inclusive a política de "incentivos ao desempenho". Esta referência ao exemplo externo, porém, não traz ilusões quanto a possibilidade de semelhante aceitação destas políticas pelos sindicatos de professores brasileiros, pois Gall praticamente finaliza seu artigo com uma espécie de máxima que indica um clima que antecederá uma situação de guerra: "é preciso coragem para adotar uma reforma escolar".

2.6.9. Um Clima de Guerra na Educação de São Paulo

E o clima, pelo que se percebe pela leitura dos documentos deste período e depoimentos era mesmo de preparativos de guerra. E esta série de artigos do Instituto Fernand Braudel, aqui analisados, constituiu apenas uma amostra dos embates ocorridos na imprensa, nas escolas, no interior do governo, nos sindicatos e na academia. E certamente não foram estes artigos os responsáveis pela saída da secretária Maria Lúcia Vasconcelos e sua substituição por Maria Helena Guimarães de Castro, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em Julho de 2007, mesmo mês de publicação deste último artigo, escrito por Norman Gall, no jornal "O Estado de S. Paulo". Tudo indica que nos últimos meses da administração de Maria Lúcia Vasconcelos, as peças internas da secretária já estavam em avançada movimentação para implementação da reforma. Tanto que os materiais que foram apresentados aos gestores escolares, no segundo semestre de 2007, já estavam prontos: "Quando Maria Helena assumiu já estava tudo pronto", diz Malavasi, uma das diretoras das escolas pesquisadas, acrescentando detalhe que confirma o clima de guerra entre os dirigentes da reforma:

> "Uma personalidade importante de Academia, da Faculdade de Educação da USP, precedia a fala da secretária Maria Helena nos encontros com os

> diretores das escolas se auto-apresentando como sendo 'general deste processo' ". (MALAVASI, 2010)

O clima portanto era de guerra, em 2007, mas era também um clima de certa euforia entre os dirigentes deste processo. Havia uma convicção de que se tratava de uma causa nobre, afinal o lema da experiência reformadora, realizada em Nova York, e que foi divulgada pelos artigos do instituto Fernand Braudel, era Children First (Crianças Primeiro), e quem poderia ser contra tal lema?

Criou-se mesmo um quase consenso em torno deste trabalho desencadeado a partir, principalmente, do Compromisso Todos pela Educação, firmado no evento já mencionado ocorrido em setembro de 2006 no museu do Ipiranga. Tantas foram as peças colocadas em movimento a partir deste encontro de 2006 (os vários signatários do Compromisso Todos pela Educação, as empresas, fundações, institutos, órgãos de imprensa, movimentos) que o reflexo disto foi sentido já no ano de 2007. Entre este complexo de peças que promoveu intensa movimentação nos meios políticos e sociais de São Paulo, neste ano de 2007, merece destaque um movimento criado neste ano, para atuar, especialmente, na cidade de São Paulo.

2.6.10. O Movimento Nossa São Paulo

Este Movimento denominado "Nossa São Paulo", e que em 2010, passou a se chamar Rede Nossa São Paulo, assim se apresenta em seu site:

> "O Movimento Nossa São Paulo foi lançado em maio de 2007 a partir da percepção de que a atividade política no Brasil, as instituições públicas e a democracia estão com a credibilidade abalada perante a população. Constatamos que é necessário promover iniciativas que possam recuperar para a sociedade os valores do desenvolvimento sustentável, da ética e da democracia participativa... mais de 600 organizações da sociedade civil integram a rede, que é absolutamente a partidária e inter-religiosa... Hoje contamos com o apoio de lideranças comunitárias, entidades da sociedade civil, empresas e cidadãos... Espera contar com a participação de toda a sociedade para reunir idéias e propor ações que possam contribuir para o desenvolvimento justo e sustentável da cidade em áreas essenciais como Educação, Meio Ambiente, Segurança [...]. (Rede Nossa São Paulo)

Mesmo não possuindo presidente ou diretoria por ter optado por uma estrutura horizontal, como informa o site deste movimento, uma das personalidades mais influentes neste movimento é seu fundador, o empresário Oded Grajew, um dos sócios fundadores do Compromisso Todos pela Educação, oficializado um ano antes do surgimento da Nossa São Paulo. Aliás, entre os grupos de trabalho, organizados por temas, que constituem a estrutura

horizontal desta rede, um dos GTs mais atuantes é o da Educação. Neste mesmo mês em que o movimento Nossa São Paulo era lançado no município, maio de 2007, este seu GT de Educação promoveu debate sobre questões educacionais, em parceria com o Fórum de Educação da Zona Leste e o grupo de Educação do Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste, numa escola de São Miguel Paulista, bairro de uma das escolas pesquisadas nesta dissertação.

E além de ações locais, o GT de Educação do Movimento Nossa São Paulo realizou em novembro de 2007 um grande seminário, no Anhembi, com a presença de cerca de 1500 participantes.

Naturalmente que empreendimentos deste porte exigem recursos e entre as empresas que integram o conselho dos Associados Organizacionais deste movimento, são citados, em seu site, as seguintes instituições privadas: Natura, Alcoa, Autoban CCR, Banco Bradesco, Banco HSBC, Banco Itaú, Banco Real Amro, Banco Safra, Banco Santander, Brasilprev, C&A, Camargo Correa, Cia. Suzano, Construtora Norberto Odebrecht e outras dezoito grandes empresas.

Para este evento, e que foi intitulado 1º Encontro "A Educação para uma Outra São Paulo", colaboraram o próprio Anhembi, o Banco Itaú, o Banco Real e Editora Global. Na parte da manhã deste encontro aconteceram cinco painéis simultâneos, que tratava dos temas da valorização dos profissionais da Educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Ensino Superior; educação Especial; EJA; Financiamento da Educação e o Plano Municipal de Educação. Para estes painéis foram convidados vários especialistas, mas nenhum representante dos trabalhadores e/ou sindicatos. Nem mesmo para o primeiro painel, que tratou da questão da valorização dos profissionais da Educação, foi convidado algum trabalhador da educação. Não havia interesse pela opinião dos professores organizados em sindicatos. Mas quais seriam as opiniões dos trabalhadores da educação sobre as medidas que estavam sendo defendidas e implementadas e que lhes diziam respeito?

2.6.11. O Congresso do Sindicato dos Professores e suas Principais Teses Debatidas

Por serem raras as consultas sobre suas opinião nestes tipos de eventos patrocinados por grandes empresas e pela grande imprensa, julgamos mais produtivo buscar a opinião dos trabalhadores organizados nas teses defendidas no Congresso do sindicato, que reúne a maior

parte dos professores vinculados a rede estadual de ensino, APEOESP, o XXIII Congresso Estadual, realizado em dezembro de 2010.

Para que os delegados tivessem condições de deliberar sobre os vários temas que eram abordados já nos encontros regionais preparatórios foram analisadas as 14 teses apresentadas pelos vários agrupamentos em que estão divididos os professores deste sindicato com cerca de 180 mil associados.

Para ter uma idéia geral das principais propostas defendidas nestas teses nos detivemos no estudo de oito das quatorze teses apresentadas, de modo a contemplar a representação de suas correntes majoritárias (as teses de numero 1 e 4 que são identificadas com a CUT e o PT) e as demais (teses 3,5,6,7,8 e 14 apresentadas por grupos de esquerda ligados à Conlutas, Intersindical ou grupos de professores independentes).

Da análise, foram excluídos os grupos cujas idéias apresentavam perspectivas muito semelhantes ao setor majoritário (caso da tese defendida pelo PC do B, por exemplo, que apesar de ter controle sobre outra Central Sindical, assumia posições de defesa do governo LULA) ou ao setor minoritário das tendências anti-cutistas do movimento sindical.

Um ponto em comum, um dos únicos, entre todas as teses é o da crítica ao neoliberalismo. Esta forma assumida pelo Capitalismo nas últimas décadas reúne contra si a unanimidade das correntes políticas sindicais que atuam no maior sindicato de professores do Estado de São Paulo. Da corrente majoritária ligada ao grupo da chamada articulação predominante dentro do PT e da CUT (Central Única dos Trabalhadores) até o mais diminuto agrupamento de oposição não há uma única tese que não condene o atual do modelo de ideário pró-capitalista. Esta característica, a da crítica ao neoliberalismo é a que inaugura todas as teses que iniciam, segundo modelo seguido nestas apresentações, pela parte que é dedicada à análise da Conjuntura Internacional. Nestas análises também estão presentes as interpretações sobre as causas e conseqüências da mais recente crise que estourou em 2008, a partir do sistema imobiliário norte-americano. E tratando desta crise é que inicia a tese de número 1, defendida pela Corrente Articulação:

> "A economia capitalista está em crise... A liberalização financeira e comercial do capital sem controle resultou em um processo de financeirização sem limites, cuja expressão é a existência de um fosso entre a riqueza expressa na forma de papéis e a riqueza real alcançada pela produção e pelo trabalho. Os responsáveis por essa crise internacional são aqueles que implementaram em vários países do mundo, inclusive no Brasil, com FHC/PSDB/DEM, as políticas neoliberais. Hoje, o modelo de Estado mínimo - com pouca ou nenhuma regulamentação, privatizações, privilégios ao capital especulativo e financeiro, ataques aos direitos trabalhistas e desregulamentação das relações de trabalho, da lógica de que o mercado resolveria tudo – é fortemente questionado em todo o mundo". (APEOESP, 2010, pág. 2)

Percebemos que neste recorte da Tese 1, dedicada à Análise da Conjuntura Internacional, seus autores logo no começo estabeleceram uma relação entre este modelo criticado e sua versão nacional que é identificada com a gestão anterior do PSDB na Presidência.

Nesta tese o contexto internacional não ocupa sequer uma página inteira, pois o texto, após esta rápida menção à crise da economia capitalista, já descreve as soluções encontradas na América Latina, especialmente no Brasil, para conter esta crise através da "recuperação dos mercados internos" segundo o exposto nesta tese, a crise constituiria ainda uma oportunidade "tanto para impor limites ao capitalismo quanto para iniciar um novo ciclo de desenvolvimento, com distribuição de renda e justiça social" (APEOESP, 2010, pág. 2).

A julgar por este trecho da Tese 1, podemos entender que sendo seu objetivo "impor limites ao capitalismo" não estaria no plano imediato de seus autores o fim deste sistema. O que é almejado é sua contenção de modo que haja mais "distribuição de renda e justiça social". Baseando-se apenas neste recorte, de fato, é percebida a característica reformista que motiva a maior parte dos ataques feitos pelos grupos de oposição neste sindicato. E mesmo que em outros trechos transpareça o propósito anti-capitalista, como, por exemplo, em parte em que é tido como necessário romper "com a lógica do capitalismo". (APEOESP, Caderno de Teses 2010, pág. 9), suas críticas, em geral são mais voltadas ao neoliberalismo do que ao sistema capitalista, do qual o neoliberalismo é apenas uma de suas formas de apresentação. Mas se não é nesta questão que vai se deter, a Tese 1, atenção e posições bem distintas serão verificadas nas outras teses principalmente nas em quais são mais visíveis as influências das idéias trotskistas[4], que costumam ser marcadas pela crítica às burocracias sindicais e partidárias e maior atenção aos movimentos políticos internacionais.

Diferenciando-se da análise ligeira, contida na Tese 1, sobre o panorama internacional, as demais teses buscam estender a compreensão sobre a crise de 2008, e as medidas buscadas para a sua solução, conforme podemos observar neste fragmento da Tese nº. 3, defendida pela Corrente Proletária na Educação, ligado ao Partido Operário Revolucionário, POR[5]:

> "A crise econômica que teve seu epicentro nos Estados Unidos atingiu o mundo todo e vem golpeando países europeus, como ocorre na Grécia, Espanha e Portugal.

[4] TROTSKY foi um revolucionário russo, assassinado por ordem do ditador soviético Stalin. Entre as razões da discórdia entre Stalin e Trotsky, estava a defesa, deste último da tese da revolução permanente" em oposição à estratégia do "socialismo num único país" adotada por Stalin.

[5] O Partido Operário Revolucionário – POR – constituiu uma dissidência do Partido da Causa Operária. Apresenta um programa de revolução proletária em base na interpretação que faz das teorias de Marx, Totsky e Lênin.

> As soluções tomadas pelas potências de subsidiar com dinheiro do Tesouro os bancos e empresas só fazem crescer o endividamento público e potenciar crises futuras". (APEOESP, 2010, pág. 32)

Mas não são apenas os grupos trotskistas que, em suas teses apresentadas no Congresso da APEOESP, dedicaram mais espaço à análise do quadro internacional e do fenômeno do neoliberalismo. Outra corrente política, que defendeu a tese número quatro, ligada à tendência interna do PT, a Democracia Socialista, também discorreu sobre o neoliberalismo, mas utilizando outras referências do marxismo:

> "O neoliberalismo, enquanto doutrina econômica, atingiu sua hegemonia nas últimas décadas. O centro da doutrina é liberar o mercado da lógica política, do Estado. Mas foi a partir do Estado que a política econômica neoliberal conseguiu garantir-se, através de privatizações, desregulamentações das relações de trabalho e do processo de circulação de mercadorias". (APEOESP, 2010, pág. 46).

Nesta Tese nº.4, são freqüentes os usos dos conceitos do pensador marxista Antônio Gramsci, sendo um destes conceitos principais o de hegemonia, ao descrever o percurso das idéias neoliberais:

> "O neoliberalismo tornou-se hegemônico, conquistando predominância em todas as dimensões da vida social (na organização econômica, nas relações de poder, nas expressões culturais e nos comportamentos individuais). Em escala global, o imperialismo norte americano conduziu a mundialização do capital por quase todo o século XX. A hegemonia estadunidense foi legitimada pela ação dos organismos financeiros internacionais e pelo avanço da militarização mundial sob o seu comando. O imperialismo construiu um mundo mais violento e instável[...] transformando o mundo e a vida em mercadoria". (APEOESP, 2010, pág. 46)

Se neste texto, a referência implícita aos conceitos de Gramsci aparece ao acrescentar à marca militar do imperialismo, sua marca ideológica, do combate e domínio travado no mundo das idéias, a base material destas idéias não é negada e, para a reafirmação desta base material econômica, os autores da tese nº. 4, vão buscar apoio na fonte, no formulador original desta concepção, a marxista, que é adotada de formas mais variadas, em todas as teses defendidas neste congresso:

> "Recuperamos o Marx do Manifesto Comunista, com sua crítica à própria natureza do desenvolvimento capitalista. Para ele, a globalização econômica é uma necessidade vital do modo capitalista de produção. Por um lado, a internacionalização do capital geraria crescimento e prosperidade ao mesmo tempo em que generalizaria a instabilidade, a violência, as crises econômicas e as desigualdades sociais". (APEOESP, 2010, pág. 47)

Esta fonte, o Manifesto Comunista, escrito por Karl Marx e F. Engels, é utilizada, de forma explícita ou implícita, direta ou indiretamente, por todas as principais teses debatidas

pelos professores da rede pública do Estado de São Paulo, organizadas nas correntes que participaram do congresso do APEOESP. É a partir desta origem que, mesmo utilizando caminhos diferentes, os autores das teses tentam explicar os efeitos da política neoliberal na educação e os impactos da crise de 2008, que estourou e é melhor compreendida com as ferramentas de análise apresentadas nesta publicação que comemorava 160 anos.

Como, porém, este contexto internacional e o histórico desta etapa do desenvolvimento capitalista e do pensamento neoliberal, é abordado com mais detalhes na terceira parte desta dissertação, voltemos para a análise de como as teses debatidas no Congresso dos professores da APEOESP, apresentaram as políticas educacionais implementadas no Brasil e, em especial, no Estado de São Paulo.

Se no tópico dedicado à análise da Conjuntura Internacional há relativa semelhança entre as teses, com todas fazendo referência ao contexto da chamada crise capitalista na sua expressão neoliberal que é unanimemente criticada, é na parte destinada a exposição da Conjuntura Nacional que percebemos a maior linha de divisão entre as correntes representadas neste Congresso de Professores.

Das teses analisadas, duas, as de número 1, defendida pela corrente Articulação, e de número 4, da Corrente Democracia Socialista, ambas representando tendências internas do Partido dos Trabalhadores, demonstram alinhamento à CUT – Central Única dos Trabalhadores, e ao Governo de Lula, presidente do Brasil, na época, sendo a primeira tendência, a Articulação aquela que tem predomínio nas estruturas do Governo do PT, na CUT e na diretoria deste sindicato de professores.. A Tese número 1 é a mais afinada às políticas do governo federal petista, enquanto que a tese nº. 4 demonstra também apoio ao governo Lula, mas de modo mais crítico. As demais teses, como veremos, fazem oposição de esquerda ao governo Lula, estando vinculadas à grupos de professores ligados PSOL, PSTU e correntes políticas e sindicais influenciadas por estes partidos e outros agrupamentos auto-intitulados como independentes mas que indicam o uso de referências leninistas, trotskistas e anarquistas, uma vez que algumas destas teses (como a tese 5, por exemplo) dá a entender que nenhum dos partidos que atuam no Brasil, representam, no seu entendimento, os interesses dos trabalhadores. E esta posição parece ser também uma percepção presente em outras teses como a 6 e a 7 que também acentuam seu caráter de independência frente aos governos e partidos, criticando, nestes últimos, a política do chamado "eleitoralismo" dos atuais partidos de esquerda. (APEOESP, 2010, pág. 89).

Esta postura antieleitoral de agrupamentos de esquerda entre os professores que resultou, inclusive, na defesa do voto nulo nas últimas eleições além da possível influência das idéias anarco sindicalistas adeptas da "ação direta" dos trabalhadores pode revelar certo grau de perplexidade que atinge a esquerda como um todo nas últimas décadas e o reflexo da adoção de políticas neoliberais mesmo por partidos, ou coalizões de esquerda, quando assumem os governos. E é a adoção de certas medidas do receituário neoliberal, pelo governo Lula, notadamente na educação, que irá alimentar a crítica dos setores mais à esquerda do movimento sindical. E por ser uma das categorias de servidores públicos mais atingidas, tanto do ponto de vista material, pelas condições salariais e de trabalho, como do ponto de vista moral, pelo desprestígio agravado pelas campanhas movidas contra a escola pública e seus professores, é que nesta categoria não causa surpresa, as reações de apatia e ceticismo em relação aos governos e partidos, tanto à direita como à esquerda. Os autores da Tese número 1, da Articulação Sindical, ligada à CUT e ao PT, ao tratar da Conjuntura Nacional elencam as várias medidas que teriam sido tomadas pelo governo Lula, para defender a economia brasileira das conseqüências da crise financeira internacional como a ampliação do "investimento das empresas estatais, o crédito, o orçamento das políticas públicas e a inédita política de valorização do salário mínimo, bem como os investimentos em infra-estrutura, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)" (APEOESP, 2010, pág. 2).

Nesta Tese 1, as argumentações positivas em relação ao governo do Presidente Lula, do PT, são acrescidas, em seguida, da afirmação de que os "trabalhadores não estão neutros na política, que dá combate à campanha do 'voto nulo' ou do voto na oposição de esquerda, não considerado 'voto útil' em virtude da pouca viabilidade eleitoral dos partidos menores de esquerda (PSOL, PSTV, PCB e PCO, por exemplo)." E, tanto para evitar o retorno das políticas do governo anterior, como para dar continuidade aos progressos conquistados neste governo, são usados como argumento pela Tese 1:

> "Não é possível aceitar a volta de um projeto político que prega o Estado mínimo, a eliminação das políticas sociais, a re-concentração de renda, os interesses do latifúndio, a privatização dos serviços públicos e a criminalização dos movimentos sociais. É verdade que sob o governo Lula nem todas as nossas reivindicações são aceitas, mas são inúmeros os exemplos de respeito aos movimentos sociais[...] (APEOESP, 2010, pág. 3).

Neste último parágrafo citado, a Tese 1 reconhece que parte das demandas sociais não foi atendida no governo Lula, mas ressalta exemplos de como estes movimentos foram parcialmente contemplados, citando, na área educacional, os avanços com a implementação

do FUNDEB, que incorporou a concepção de educação básica como processo contínuo e articulado, do ensino infantil até o ensino médio, direcionando recursos para todas as suas etapas e modalidades. (APEOESP, 2010, pág. 4).

Ainda são citadas como conquistas, na Tese 1, a E.C 59/2009 que determinou a obrigatoriedade da educação pública dos 4 aos 17 anos de idade, a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a adoção de diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. (APEOESP, pág. 6).

Outro avanço citado, na Tese 1, é a conquista obtida pela Lei que garante mais tempo remunerado para o professor preparar suas atividades, além do horário das aulas, embora esta citação também sirva para demonstrar o papel diferenciado representado pelo PSDB de agir contra interesses dos professores:

> "Outra grande vitória foi a ampliação para no mínimo 1/3 da jornada de trabalho a parte destinada a atividades extra-classe. Organizados pelo PSDB, cinco governos estaduais conseguiram com que o STF suspendesse essa parte da lei 11.738, mas estamos lutando, liderados pela CNTE, para derrubar a liminar e queremos que todos os estados apliquem de imediato este dispositivo ou, no mínimo, ampliem as horas destinadas a atividades extra-classe". (APEOESP, 2010, pág. 7).

Como podemos observar, a Tese 1 relaciona progressos verificados na administração do PT, na presidência do País sem, entretanto, enfrentar pontos mais polêmicos que dizem respeito às posições que, na educação, seriam assemelhadas às adotadas por governos neoliberais, conforme crítica das oposições de esquerda que veremos adiante. Mas antes de ver estas críticas da esquerda não petista (excetuando o Partido Comunista do Brasil, que também apresentou tese neste Congresso, mas faz parte da base de apoio do governo Lula e que não foi incluída nesta análise para não inflacionar o texto com as teses governistas), vejamos os argumentos de defesa com restrições, ou de "apoio crítico" contidos na Tese 4, do grupo Democracia Socialista, às políticas do governo Lula:

> "Diferente da postura dos governos neoliberais que nos obrigam a uma conduta defensiva... o Governo Lula abriu um tempo de possibilidades para a construção de alternativas e de avanços em termos de direitos sociais, trabalhistas e sindicais. Em contradição, a políticas monetária e cambial seguem predominantemente liberais e ainda não demos passos significativos para a superação do conjunto das medidas flexibilizadoras implementadas pelo governo de FHC[...]. É fato que o emprego formal tem crescido e a taxa de desemprego diminuído, mas a quantidade de desempregados continua grande, especialmente entre a população negra, mulheres e jovens". (APEOESP, 2010, pág. 48).

Percebemos neste recorte que mesmo tendo sido redigida por uma tendência interna do Partido dos Trabalhadores, esta Tese 4 aponta a manutenção de políticas neoliberais implementadas no governo anterior ao PSDB, destacando como exemplo a política monetária. Mas além deste aspecto, porém, a Tese 4 também critica outras decisões do governo Lula, na área da educação:

> "O segundo mandato do governo Lula promoveu avanços na política educacional no país tendo em vista o acúmulo histórico da luta dos educadores(as). Apesar dos avanços, as políticas educacionais aplicadas mantêm trava das políticas de governos anteriores, como a permanência do veto ao PNE 10-01-2001, que previa a aplicação de 7% do PIB em Educação (em contraposição aos atuais 4%), além dos mecanismos de avaliação (Prova Brasil, SAEB,ENEM, ENADE), que tornam-se improdutivas não só por aferir o óbvio, além de poderem tornar-se mecanismo de punição e premiação aos educadores nos Estados e municípios (avaliação por desempenho meritocrático, substituindo reajuste e evolução na carreira por bônus). Avaliação deve ser desenvolvida no sentido de tomar medidas sistêmicas que contribuam para melhor formação, valorização e qualificação dos educadores, além das condições físicas de trabalho. É preciso superar o fundamento meritocrático e de ranking das avaliações e sistema de ranqueamento entre escolas, que colocam um fundamento capitalista no sistema educacional'. (APEOESP, 2010, pág. 49).

Esta Tese 4, aponta, como vemos acima, que o uso do sistema de avaliação para implementar a meritocracia na educação, defendida e aplicada pelo neoliberalismo dominante no Estado de São Paulo, também integraria a política educacional mantida pelo governo Lula. E a razão disto, como vimos, nem teria sido a pura força da inércia ao ser preservado o mecanismo de avaliação implantado na época do ministro Paulo Renato Souza, no governo FHC, mas a adoção das idéias defendidas pelo movimento "Todos pela Educação" que foram incorporadas ao PDE:

> "Podemos avaliar como positivo alguns aspectos do PDE, a inserção do debate da Educação na agenda social e política do país, embora sua gestação tenha excluído setores dos movimentos sociais ligados à educação pública e optado pelo movimento todos pela educação, de cunho privado". (APEOESP, 2010, pág. 50).

A Tese 4, neste ponto, expõe a permeabilidade do governo de Lula às pressões dos empresários organizados nas entidades que firmaram o "Compromisso Todos pela Educação". Uma fragilidade que também se manifesta em outro episódio mencionado nesta tese:

> "Fomos surpreendidos pelo debate sobre a Reforma do Ensino Médio no primeiro semestre de 2009 que retomava aspectos preocupantes da proposta apresentada por Rose Neubauer e Covas no ano de 2000. A proposta tinha um viés de política educacional norte americana, visava diluir o conhecimento científico em grande áreas e flexibilizar 20% da carga horária[...] A partir da aprovação da Emenda Constitucional 59, que torna o Ensino obrigatório entre os 4 e 17 anos, devemos encaminhar uma Reforma no Ensino Médio, visando o tempo integral que articule as dimensões da vida aos estudantes trabalhadores e filhos da classe trabalhadora, seja o profissional com o humanístico, cultural, acadêmico de desenvolvimento

> da participação política, entre outros aspectos necessários à consolidação da cidadania dos trabalhadores". (APEOESP, 2010, pág. 50).

Se verificamos tais críticas à traços neoliberais da política educacional do governo Lula, em tese feita por petistas, naturalmente não podem ser esperadas críticas mais amenas nas teses da esquerda não petista apresentadas neste Congresso da APEOESP.

E são estas críticas mais duras que são verificadas, por exemplo, na Tese 3, assinada pela Corrente Proletária na Educação que condena, entre outras coisas, o Prouni, visto como "um incentivo fiscal às faculdades privadas, por meio do qual se "compravam" vagas ociosas. Ou seja, incremento na privatização e na mercantilização do Ensino Superior" (APEOESP, Caderno de Teses 2010, pág. 36).

No que se relaciona com a questão dos recursos para a Educação, esta Tese 3 trata da insuficiência representada pelo FUNDEB que substituiu o FUDEF em dezembro de 2006. Suas críticas mais duras e ideológicas, porém, são destinadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, lançado em abril de 2007. Segundo os autores desta Tese 3, as medidas deste PDE:

> "[...] se orientavam pelas experiências e pelas diretrizes do imperialismo. Os três programas que constituem o PDE refletem uma justaposição de políticas implantadas em países como Estados Unidos e incentivadas por organismos como o Banco Mundial, quais sejam: a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o fortalecimento da Educação a Distância e criação do Piso do Magistério. A espinha dorsal do PDE conduziu a um maior controle do que se ensina nas escolas, portanto, a uma centralização em relação aos gastos, medindo e avaliando para identificar os "culpados" pelo fracasso no país". (APEOESP, 2010, pág. 37).

No esforço por atacar o governo federal do PT e sua política educacional, esta é acusada de dar as diretrizes que seriam seguidas pelos governos de Alckmin e Serra em São Paulo.

Esta interpretação, porém, é equivocada, como já demonstramos quando descrevemos o processo que envolveu a adesão do governo federal e do governo do Estado de São Paulo, ao Compromisso Todos pela Educação. Ou seja, não é correto atribuir as medidas tomadas pelo governo paulista às diretrizes vindas de Brasília. O mais correto talvez seja reconhecer que parte das políticas destas duas esferas de poder, a federal e a estadual, em São Paulo, foi fortemente influenciada pelo poder de disseminação ideológica e pressão política exercidos pelos vários aparelhos privados de hegemonia que firmaram o Compromisso Todos pela Educação. Mas mesmo não fazendo menção a este fator determinante, a Tese 3 relaciona suas

conseqüências na forma das semelhanças entre algumas medidas federais e aquelas que seriam suas correlatas na esfera estadual:

> Citemos algumas medidas estaduais que são paralelas às aprovadas em âmbito federal:
> (a) implantação do IDESP: o índice segue a lógica do IDEB, objetiva medir e quantificar o ensino dado nas escolas estaduais; tem servido como fundamento para outras políticas do governo.
> b) avaliação por mérito e reajuste diferenciado: pune a maioria, enquanto cria uma minoria adepta ao conjunto de sua política; baseia-se na mesma política de reajuste que aparece no PDE.
> (c) SARESP e apostilas para ensinar: aumenta o controle sobre o ensino; segue a mesma centralização e imposição que representam o ENADE e a Prova Brasil.
> (d) UNIVESP e expansão das universidades paulistas: pretende aumentar o número de vagas nas universidades estaduais, mantendo as mesmas verbas, além disso, incentiva o ensino a distância; tem como modelos a Universidade Aberta do Brasil (EaD) do governo federal e o REUNI, também federal. (APEOESP, Caderno de Teses 2010, pág. 38).

Este considerado paralelismo entre políticas dos governos federal (do PT) e estadual (do PSDB) em aspectos da política educacional que conteriam marcas do receituário neoliberal prossegue na argumentação da Tese 3 que cita ainda a municipalização que continua sendo incentivada após a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB. Mas, um dos principais atos federais que justificava esta acusação de convergência, em outras teses presentes neste Congresso, seria mesmo o PDE, com a instituição do IDEB e manutenção das Provas de Avaliação Externas, conforme opinião expressa pelos autores da TESE 5:

> "O PDE além de não resolver os problemas da educação provoca ainda mais brechas para atacar o funcionalismo público. Os problemas de fundo como: a má remuneração dos professores, a superlotação das salas de aula, a falta de verba para a educação, não são resolvidos[...] O Ideb busca escamotear os problemas da educação, na medida em que os governantes vão pressionar as escolas e os professores para que haja a aprovação dos alunos, pois, a taxa de repetência e a evasão escolar são variantes deste índice e determinantes para que os diferentes governos recebam verbas federais, e quando o rendimento dos alunos for baixo nas avaliações federais, o problema vai recair exclusivamente sobre os professores, como ocorre hoje [...]. A realização de Provas de Avaliação Externas de rendimento, não pode ser considerada produtiva quando os principais fatores que geram o mau desempenho dos alunos não são solucionados". (APEOESP, 2010, pág. 74).

Criticas semelhantes ao PDE e seus pontos que são tidos como semelhantes e, até inspiradores, da política educacional implementada pelo governo do Estado de São Paulo, com maior ênfase meritocrática à partir de 2007, quando Serra assume como governador, prossegue em todas as demais teses da esquerda não petista presente no Congresso de

professores. Mas, vejamos como, estas teses tratam, especificamente, da política educacional implementada no Estado de São Paulo.

2.6.11.1. A Política Educacional em São Paulo na visão das Correntes Sindicais do Estado.

Se a análise da Conjuntura Nacional feita pelas Teses apresentadas no Congresso da APEOESP de 2010 serviu para marcar a diferenciação destas em relação ao governo federal, com o posicionamento a favor manifesto pelos grupos que avaliam que os mandatos do Presidente Lula representariam avanços para os trabalhadores e movimentos sociais, com a adoção de uma política econômica que teria fortalecido o mercado interno e valorizado o salário mínimo, entre outras medidas de alcance social; e o posicionamento contrário dos grupos que entenderam que parte da política do governo petista, na área financeira e na área social da educação, por exemplo, preservaria aspectos marcadamente neoliberais implantados na gestão de Fernando Henrique Cardoso, em 1995; na análise na política educacional vigente no Estado de São Paulo, as várias correntes conseguem um ponto de unanimidade: todas condenam as medidas que resultam da política determinada pelo partido no poder, desde 1995, no Estado, e atacam, em especial, aquelas mais recentes implementadas a partir do governo de José Serra, iniciado em 2007. Esta unanimidade é, portanto, sustentada na condenação de medidas bem concretas, que expressam uma perspectiva em relação à gestão escolar e aos professores que, em geral, reforça uma visão bem depreciativa quanto ao trabalho destes profissionais. Uma destas medidas, que atendeu às demandas expressas pela mídia paulista, na forte campanha contra o chamado excesso de falta dos professores, implementada pelas organizações privadas ligadas as Compromisso Todos pela Educação, foi a aprovação da Lei 1041/08.

2.6.11.2. A Restrição da Falta por Motivo de Saúde

Entre as medidas do governo Serra que mais indignaram o professorado paulista, esta lei é sempre citada. Vejamos o que diz sobre esta lei, algumas das teses, iniciando pela

opinião da Tese 8, assinada pelo Coletivo de Educadores Independentes e de Luta ligado à Conlutas.[6]

> "A lei 1041/08 foi mais um brutal ataque ao magistério paulista. As condições de trabalho e jornadas estafantes dos professores são fatores condicionantes que afetam a saúde do professor. Apesar disso, o governo Serra/ Goldman aposta como saída a restrição da falta médica. Pela lei aprovada em 2008, o servidor só poderá ter 06 ausências médicas no decorrer do ano e em caso de comprovantes de horas, apenas para professores que tiveram no mínimo 35 horas aulas semanais. A justificativa é de que o professor utilize os momentos em que não está na escola para realizar suas consultas médicas, como se dependesse do professor o dia e horário de atendimento no HSPE, um verdadeiro absurdo". (APEOESP, 2010, pág. 106).

Temos aqui uma das posições contrárias à nova lei, que não levaria em conta as condições de trabalho dos professores, segundo a opinião desta corrente ligada à Conlutas, que faz oposição à diretoria da APEOESP. Mas vejamos, o que diz, sobre a mesma lei, a corrente que possui maioria dentro da diretoria deste sindicato de professores, a Articulação Sindical, que assina a Tese 1:

> "Hoje, na rede estadual de ensino, há altos índices de professores afastados da sala de aula em razão de doenças profissionais. Muitos adquirem a Síndrome de Burnout, Lesões por Esforço Repetitivo (LER), distúrbios da voz, distúrbios mentais e comportamentais e outras enfermidades, devido às más condições de trabalho e de higiene nas escolas, exposição a riscos físicos e químicos, dificuldade de aprendizagem dos alunos, pressão das diretorias, sobrecarga de atividades, salas superlotadas, violência na escola, achatamento salarial e outros fatores [...]. Frente a isto, ficou patente o absurdo da lei 1.041/08, que limita a apenas seis por ano o número de faltas para consultas e tratamentos médicos. Se os professores faltam mais, é porque adoecem mais". (APEOESP, 2010, pág. 17).

Com a apresentação destas opiniões que expressam os pontos de vista de correntes que estão situadas em campos opostos, dentro do sindicato, temos uma visão geral da categoria. As teses das demais correntes manifestam o mesmo pensamento de repúdio a esta lei.

Outra lei que recebeu a repulsa unânime das correntes representadas no Congresso da APEOESP, de 2010, foi a Lei 1097/09.

2.6.11.3. A Lei da Promoção por Mérito

Na seqüência dos movimentos promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no sentido de implantar o modelo da meritocracia na rede foi aprovada a Lei 1097/09, que é assim analisada pelos autores da Tese 8:

[6] A Conlutas – Coordenação Nacional de Lutas surgiu como idéia no Encontro Nacional Sindical, realizado em 2004, sendo fundada oficialmente em 2006, durante um Congresso Nacional de Trabalhadores, em Sumaré - SP

> "A promoção por mérito instituída pela Lei 1097 de 2009 foi mais um ataque à carreira do magistério. Foram criadas cinco faixas para cada classe (professor, diretor e supervisor) e o interstício de tempo para saltar de uma classe para outra é de 3 anos, além de ser necessário cumprir algumas exigências como o tempo de lotação na mesma escola (80% do tempo de interstício), a assiduidade (80% do tempo exigido na tabela de freqüência) e a aprovação na prova obrigatória. Por muitos anos, temos lutado por um plano de carreira digno, que valorize o professor e que possibilite reajuste salarial considerando o tempo na carreira e os títulos [...]. A lei aprovada em outubro de 2009 não contempla nossas reivindicações, uma vez que exclui parte da categoria deste processo, já que somente 20% dos profissionais poderão ser promovidos e mesmo assim, se houver recursos financeiros disponíveis, acabando com a isonomia salarial. Institui a meritocracia[...]". (APEOESP, 2010, pág. 108).

Por conta deste Congresso de Professores da APEOESP ter acontecido no final de 2010, foi possível que as diversas correntes participantes promovessem uma análise que abrangeu os governos do PSDB, desde 1995, tendo ainda uma visão das seqüências mais uniformes observadas nas gestões de Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza. Desta forma, algumas ações anunciadas e defendidas pela secretária Maria Helena, e que foram implementadas por seu sucessor, Paulo Renato Souza, expressam a continuidade de uma mesma política que ganhava força ao longo desta administração. E um exemplo de medida que demonstra a afirmação desta política é justamente esta Lei 1097, também analisada pelos autores da Tese 4:

> "O governo Serra e seu secretário ex-ministro Paulo Renato aplicam a todo vapor o modelo taylorista neoliberal na educação, uma educação altamente padronizada, baseada em aspectos quantitativos, utilizando-se do caráter meritocrático com a Lei 1097/10, restringindo reajustes salariais para 20% dos profissionais que fossem aprovados em uma prova, excluindo os demais de qualquer política salarial e de evolução funcional. Nós, trabalhadores em educação[...] precisamos apresentar uma proposta educacional que ultrapasse a versão do governo Serra e sua relação altamente verticalizada... voltada apenas à uma visão mercantil da educação, sem vinculá-la a esfera da cidadania, da participação política e da democratização da gestão e sistema de ensino". (APEOESP, 2010, pág. 52).

Percebe-se, portanto, pelas razões expostas nestas duas teses, o quanto esta lei atingia diretamente a carreira do professor paulista, mas será, na Tese de número 7, que teremos uma explicação sobre a origem deste dispositivo:

> "A origem da meritocracia vem na Emenda Constitucional 19 (EC 19), a chamada reforma administrativa, apresentada no governo de FHC e aprovada no Congresso em 1998. Desde a eleição de Lula, os servidores recolocam, até agora sem sucesso, a exigência de sua revogação. Enquanto isso, tramita no Congresso o Projeto de Lei Complementar (PLP) 248/98, que regulamenta a EC 19. Para os servidores e o serviço público, as conseqüências da aprovação do PLP 248 seriam terríveis. Introduziria a individualização das relações de trabalho e a competição entre servidores; quebraria a paridade entre ativo e inativo; ameaçaria de demissão a todos por suposta insuficiência de desempenho". (APEOESP, 2010, pág. 91).

O mérito desta tese, já que o assunto é este , é o de situar a implantação desta medida – que remete às propostas de reforma administrativa que ganharam força na década de noventa, com o governo de FHC, do PSDB e que, por sua vez, refletiam as vitórias das idéias neoliberais, em escala internacional. Dez anos depois de Fernando Henrique Cardoso na Presidência e Paulo Renato Souza no Ministério da Educação terem desencadeado aspectos meritocráticos na reforma administrativa, este último, transformado em secretário da Educação, no governo de José Serra, em São Paulo, dá continuidade a esta política.

E, para tal, sequer seriam necessários novos dispositivos legais. Em alguns casos, bastaria a implementação de medidas legalmente já previstas, de forma sistêmica, controlada, incentivada e, principalmente anunciada. Esta é a situação em que se coloca, por exemplo, o anúncio do cumprimento efetivo do estágio probatório na proposta da Nova Política Educacional divulgada pela Secretária Maria Helena Guimarães de Castro. Esta efetivação, que constituía uma das cobranças constantes do Compromisso "Todos pela Educação", na opinião dos autores da Tese 5, cumpria uma função intimidatória:

"A avaliação externa no final do período probatório é uma forma de pressionar os docentes a se enquadrarem no projeto educacional do governo, sendo menos questionadores em relação a este mesmo projeto". (APEOESP, 2010, pág. 91).

Opinião semelhante é expressa pelos autores da Tese 14:

"O estágio probatório não tem outra função senão a de coagir os recém ingressos a seguirem as determinações da direção escolar e da SEE. É a iniciação à subserviência". (APEOESP, 2010, pág. 216).

As teses detectam, então, os mecanismos acionados para o controle dos que teriam que executar a política educacional proposta, com o mínimo de resistência e questionamentos. Mas como garantir o controle sobre este grupo de operadores da ponta do sistema, os professores?

Além destas ações, que servem para intimidar, principalmente os novos ingressantes na rede, outra estratégia utilizada foi a de investir na fragmentação maior de professorado.

2.6.11.4. A Política do Fatiamento da Categoria

Na ação que é considerada como um golpe que ao mesmo tempo em que dividia a categoria dos professores também visava o enfraquecimento do sindicato, o governo estadual

de São Paulo aprovou a Lei 1039/09, a lei do "fatiamento" conforme seria chamada pelos professores, inclusive nas teses. Examinemos como a Tese 8 descreve esta lei:

> "A Lei 1093[...] trouxe critérios que precarizam ainda mais a forma de contrato dos docentes Ofas.[7] A imposição da "provinha" afastou da sala de aula inúmeros professores com 10, 20 anos de experiência, criando o subemprego (jornada de 12 aulas, sem alunos). O recuo do governo em maio de 2010 só ocorreu devido à falta de profissionais para completar o módulo nas escolas... foram instituídas novas categorias de professores contratados: categoria F (professor com aulas atribuídas até 02/06/07); categoria L (professor admitido após 02/06/07); categoria O (professor contratado a partir de 17/07/09- lei 1093/09); categoria S (professor eventual até 02/06/07); categoria I (professor eventual entre 03/06/07 e 17/07/09) e categoria V (professor eventual contratado a partir de 17/07/09 – lei 1093/09). Os professores OFAs da categoria F só poderão ser dispensados pelo governo se não se inscreverem no processo seletivo. Se não forem aprovados, ficarão afastados da sala de aula e receberão por 12 horas/aulas. Já os da categoria L, ficarão nas mesmas condições da categoria F até 2011. A partir daí poderão ser dispensados. Para a categoria O, a lei obriga que esses cumpram um interstício de 200 dias para que possam retornar a lecionar na rede estadual, ou seja, o professor trabalha por um período de até um ano letivo e só poderá fazer novo contrato após 200 dias de afastamento". (APEOESP, 2010, pág. 107).

A transcrição na íntegra deste trecho da Tese 8, objetivou dar uma visão mais aproximada do motivo que levou esta lei a ser conhecida como lei do "fatiamento" e das possíveis conseqüências negativas sobre os esforços para unir e organizar esta categoria tão subdividida. Esta medida também cumpriria uma finalidade política, no entendimento dos autores da Tese 4:

> "A divisão do professorado em diferentes categorias é a clássica fórmula do dividir para governar. Além disso, a categoria "O" é a instituição do contrato precário temporário. Está em jogo aqui a contenção orçamentária, inclusive previdenciária". (APEOESP, 2010, pág. 217).

Estas ações que resultariam na maior fragmentação da categoria e dificuldades para sua reação articulada, paradoxalmente, deram força para uma resposta, em forma de greve, no início de 2010. Após três anos de golpes sistemáticos que incluíram para parte dos educadores a humilhante insígnia de "professores nota zero" (usada para inferiorizar professores temporários que não tiveram bons resultados na prova a que tiveram que se submeter para participarem da atribuição de aulas em 2009), os professores reagiram com uma greve que durou de 5 de março a 8 de abril de 2010. E uma das reivindicações nesta greve era justamente a da "revogação das leis que instituíram políticas de avaliação excludentes, como a prova dos temporários e a chamada 'promoção por mérito' ". (APEOESP, 2010, pág. 217).

[7] OFAs significa Ocupante de Função Atividade. É a denominação destinada aos professores não concursados (servidores). Os professores concursados são denominados titulares de cargo ou efetivos

Mas se houve este esforço do governo em dividir a categoria dos professores, com propósitos financeiros e/ou políticos, isto também visaria um maior controle para que estes executassem a proposta educacional do governo, agora unificada até no currículo.

2.6.11.5. Padronização Curricular na Visão do Sindicato e suas Tendências

De acordo com as várias teses, para o melhor cumprimento de todas as medidas anteriormente comentadas, de avaliar e premiar ou punir os professores segundo o desempenho, seria fundamental a unificação do currículo. Esta é, por exemplo, a opinião dos autores da Tese 14:

> "Como o desempenho é aferido em provas nacionais padronizadas, impõe-se um padrão abstrato do que deva ser ensinado, a despeito da diversidade regional e cultural. Assim, a escola vai incorporando métodos que em tudo lembram os cursinhos pré-vestibulares: um treinamento para que os alunos resolvam as provas, que em muito se distancia do que entendemos como educação de qualidade socialmente referenciada". (APEOESP, 2010, pág. 213).

Nesta mesma direção, os professores ligados a outro agrupamento, a tendência petista, Democracia Socialista, manifestaram, na Tese 4, como entendem que deve ser a organização curricular:

> "Entendemos que a organização curricular e pedagógica da escola deva estar centrada no processo de ensino e aprendizagem... ou seja, currículo como forma de encaminhamento e organização escolar, e não somente listagens dos conteúdos ou ainda de competências e habilidades". (APEOESP, 2010, pág. 213).

Os pontos expostos até aqui foram, em síntese, os principais nesta disputa que envolveu, de um lado, o governo do Estado de São Paulo e as organizações privadas que apoiavam estas medidas, antes, durante e após sua implementação e, de outro, o sindicato dos trabalhadores da educação (no caso, a APEOESP), com suas várias tendências internas, que tiveram suas opiniões sistematizadas nas teses do congresso realizado no final de 2010. Mas de que maneira as várias opiniões sobre os pontos deste conflito foram conhecidas pelo público geral, a população do estado, neste período, de maior confronto, iniciado no final de 2006, quando do lançamento oficial do "Compromisso Todos pela Educação" e incorporação de suas propostas pelo PDE federal e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2007, até o ano de 2010, em que os professores fazem eclodir uma longa greve no início do

ano e encerram o mesmo ano com os debates nos processos do Congresso que resultou na publicação destas teses que estão sendo analisadas?

2.6.11.6. A Mídia, os Professores e seu Sindicato

Como os órgãos de imprensa, neste período entre final de 2006 e final de 2010, divulgaram as variadas e contraditórias opiniões existentes em relação a estes assuntos? Os órgãos de imprensa foram imparciais na cobertura das opiniões divergentes? Ou, pelo contrário, deram provas de parcialidade em seus registros?

Quando o tema é parcialidade ou imparcialidade da imprensa, um veículo que costuma ser bastante lembrado é a revista Veja, que tem como editor o empresário Roberto Civita, presidente do Conselho de Administração do Grupo Abril e um dos sócios fundadores do "Compromisso Todos pela Educação". Como exemplo do destaque dado pela revista Veja, às propostas desta rede de organizações privadas responsável pelo citado documento, temos a entrevista com a secretária Maria Helena Guimarães de Castro, que colocou em prática na Educação de São Paulo, parte das principais medidas sugeridas no texto do "Compromisso Todos pela Educação" e tão insistentemente defendidas por organizações como o Instituto Fernand Braudel, como já vimos. Nesta entrevista publicada na revista Veja, na edição de 13 de fevereiro de 2008, Maria Helena Guimarães de Castro discorre sobre estes temas sendo o principal aquele que dá título à matéria, "premiar o mérito". Indagada sobre quais resultados esperava alcançar com as medidas já relacionadas, a secretária Maria Helena responde:

> "O objetivo é criar incentivos concretos para o progresso das escolas, a exemplo da bem-sucedida experiência de outros países do mundo desenvolvido, como Inglaterra e Estados Unidos. Eles não inventaram nenhuma fórmula mirabolante, mas, sim, conseguiram pôr em prática sistemas capazes de distinguir e premiar, com base em critérios objetivos, as escolas com bom desempenho acadêmico. As pesquisas mostram que, em todos os lugares onde uma política de reconhecimento ao mérito foi implantada, a educação avançou. No Brasil, esse é um debate novo e, infelizmente, ainda contraria uma parcela dos educadores". (Veja, 13/02/2008)

Para quem, eventualmente, estranhar este modo direto utilizado pela secretária Maria Helena ao tratar de assunto com certo grau de polêmica, antes de atribuir este tipo de resposta ao estilo conhecido da secretária, é conveniente lembrar que este terreno antes mais acidentado, tinha sido devidamente bem aplanado por vários outros veículos que não seria exagero comparar com verdadeiros "tratores" nesta tarefa de formar determinada opinião, lembremos os artigos do Instituto Fernand Braudel publicados no ano anterior no jornal "O Estado de S. Paulo".

Mas não era só o tradicional jornal "O Estado de S. Paulo" que desempenhava esta tarefa. Para ilustração, observemos apenas as manchetes de algumas matérias publicadas no ano anterior e no próprio ano de 2008, poucos dias antes da entrevista de Maria Helena Guimarães na Veja:

"Professor em SP se aposenta antes do que em país desenvolvido". (Folha de S. Paulo, 30/12/2007)

"Para diretora da Educação da USP, exame revela 'calamidade' em escolas públicas". (Folha de S. Paulo, 05/12/2007)

"30 mil professores faltam por dia no Estado". (Jornal Agora São Paulo, 10/02/2008)

"Pais são a favor da bonificação do professor por mérito". (Revista Nova Escola, Fevereiro 2008)

Sendo apenas alguns exemplos de como a mídia, no Estado de São Paulo, tratava destes temas, vale observar por parte deste segmento de imprensa uma preocupação que atinge até a questão da aposentadoria dos professores considerada "precoce" quando comparada com a dos países desenvolvidos, mas que parece não levar em conta as diferenças nas condições de vida e trabalho entre os professores de São Paulo e o destes países usados como referência para comparação: Noruega, França, Itália e Holanda. Já a matéria da Folha de S. Paulo que trata da tal "calamidade" é uma entrevista com a Professora Doutora Sonia Penin, Diretora da Faculdade de Educação da USP, que analisa os resultados dos exames do PISA recentemente divulgados.

A reportagem do jornal Agora São Paulo reforça assunto, já bastante explorado na mídia, e a matéria sobre os apoios de pais à política de "bonificação do professor por mérito", comenta resultado de pesquisa do Instituto Fernand Braudel, publicada com destaque pela Revista Nova Escola, também pertencente ao grupo Abril do empresário Roberto Civita. Nunca é demais lembrar que Roberto Civita, da revista Veja e Revista Nova Escola, Norman Gall, do Instituto Fernand Braudel e a própria Secretária Maria Helena Guimarães foram signatários do documento "Compromisso Todos pela Educação" assinado em setembro de 2006.

2.6.11.6.1. A Mídia e o Compromisso "Todos pela Educação"

E como já foi assinalado, estavam todos bem afinados. Era uma causa nobre, digna mesmo de orgulho, para as seus participantes como revela o empresário Jorge Gerdau

Joharpeter, Presidente do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação ao apresentar o Relatório 2006-2009, deste movimento:

> "Publicamos neste relatório um balanço dos primeiros quatros anos do Todos pela Educação. Descrevemos a história do movimento desde a sua idealização e lançamento oficial, em setembro de 2006, nas escadarias do Museu do Ipiranga, em São Paulo[...]. Também descrevemos, com muito reconhecimento e orgulho, as diversas parcerias e ações mobilizadoras desenvolvidas por meio de milhares de voluntários, entidades, empresas e governos [...]. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, pág. 5)

Percebe-se neste fragmento de texto a permanência de certo espírito de ufanismo na menção ao compromisso assumido nas escadarias do Museu Ipiranga, o que é reforçado em um dos subtítulos – que abrem a publicação: "Rumo à Verdadeira Independência". Comprova-se que a escolha do Museu do Ipiranga, como local e a data 6 de setembro, para lançar o "compromisso" foi muito bem planejada, para estabelecer fortes símbolos vinculando o esforço proposto e consecução das metas à verdadeira independência da nação. O movimento tinha, portanto, símbolos fortes que relacionavam a melhoria da educação à conquista da independência nacional. Neste sentido, este Relatório do Todos pela Educação evoca até os nomes de alguns de seus mais prestigiados fundadores que já haviam falecido e que são homenageados na abertura do documento, munindo o movimento de outro componente importante da simbologia em construção, as imagens heróicas de três representativas figuras que emprestaram ares de trabalho humanitário, seriedade acadêmica e dedicação às causas da cultura ao coletivo de associados, predominantemente empresarial. Estas pessoas homenageadas, cujas mortes e histórias enriqueceram a simbologia deste movimento de empresários: José Mindlin, também conhecido por ter reunido uma grande e valiosa coleção de livros que foi doada à Universidade de São Paulo, falecido em 28/02/2010; a médica pediatra Zilda Arns Neumann, irmã de Dom Paulo Evaristo Arns, mas que tinha se destacado não por ser irmã do Cardeal de São Paulo, mas por ter fundado e coordenado a Pastoral da Criança, falecida em 12/01/2010; e a professora Ruth Correia Leite Cardoso, primeira-dama entre 1995 e 2003, período em que seu marido, Fernando Henrique Cardoso, presidiu o País. Ruth Cardoso, falecida em 24/06/2008, também foi conhecida por sua produção acadêmica na área de antropologia e por ter criado e presidido o programa Comunidade Solidária.

Este movimento, mesmo que relativamente novo, contava com poderosos símbolos da história e da cultura nacional. Desde as imagens associadas à luta da Independência, no Museu do Ipiranga, as memórias destas pessoas representativas, ao mesmo tempo, da riqueza

material e intelectual, da academia e da religião, ou seja, da elite nacional, cuja antropóloga Ruth Cardoso acabou virando símbolo ao juntar, numa mesma imagem, o prestígio da Academia e proximidade do poder político.

Mas quais foram os resultados práticos desta combinação que incluía personagens da elite brasileira que continuavam vivos (como empresários Daniel Feffer, José Roberto Marinho – da Fundação Globo, Emílio Alves Odebrecht, entre outros), no sentido de conseguir adesão social às propostas feitas em 2006:

> "Por meio da Comunicação, o Todos pela Educação conseguiu, durante esses quatro anos, marcar presença em milhões de lares brasileiros estimulando as famílias a assumir sua responsabilidade e o desempenhar papel crucial na melhoria do ensino no país. Para isso, o movimento lançou mão de campanhas de TV, rádio e mídia impressa e contou com uma parceria valiosa com os veículos jornalísticos e suas entidades representativas, como a Associação Nacional de Jornais (ANJ), e Associação Brasileira das Emissora de Rádio. Televisão (ABERT) e a Associação Brasileira de Comunicação Empresarial (ABERJE)". (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, pág. 8).

Com tais associações, o Relatório não tem dificuldade em apresentar o êxito do empreendimento. E são citados tanto os sucessos junto ao poder público:

> "Um bom exemplo desse diálogo aconteceu no dia 17 de abril de 2007. O Todos pela educação, O GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e o Ibmec São Paulo promoveram um encontro entre os associados do GIFE e o ministro Fernando Haddad, com o objetivo de identificar canais de articulação entre o Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC, que seria lançado, em, poucos dias e o investimento social privado em Educação". (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, pág. 23).

Como também são citados os sucessos obtidos, em 2007, com a cobertura de importantes emissoras de TV. Desde a Rede Record, do bispo Edir Macedo:

> "Uma da principais missões do Todos pela Educação sempre foi levar à população informações para que ela possa participar do processo de melhoria da educação brasileira... Em março essa missão ganhou uma primeira adesão que permitiu transformar objetivos em ação concreta. A Rede Record de Televisão desenvolveu uma série de onze vinhetas sobre Educação, criadas em parceria com o Todos pela Educação, que respondeu pela criação dos textos a serem veiculados. Um mês depois elas já estavam no ar". (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, pág. 25)

É interessante lembrar que neste mesmo período iniciava a publicação da série de artigos da Instituto Fernand Braudel no jornal "O Estado de S. Paulo", nos quais eram divulgadas as reformas realizadas na educação em Nova York, e que eram defendidas para aplicação em São Paulo, pelo Instituto de Norman Gall e, no Brasil, pelo Movimento Todos pela Educação. Mas enquanto os artigos do Instituto Fernand Braudel alcançavam o leitor do

jornal tradicional, as mensagens do Todos pela Educação alcançava um público mais popular da Rede Record com vinhetas apresentadas por figuras muito conhecidas da televisão, como Ana Hickman e o jornalista Brito Júnior. E antes que a série de artigos do jornal "O Estado de S. Paulo" estivesse concluída a campanha Todos pela Educação, já era preparada para ir ao ar em outra importante emissora:

> "Em junho de 2007, iniciou-se a produção da campanha de TV que seria veiculada no ano seguinte pela Rede Globo[...] contou com as participações, também voluntárias, dos artistas da Rede Globo Ângela Vieira, Camila Pitanga, Dira Paes, Gabriela Duarte, Lúcio Mauro Filho, Mariana Ximenes, Isabel Filardis, Rodrigo Lombardi e Sérgio Marone. A campanha contou com cinco inserções diárias, duas delas em horário nobre, durante vinte dias". (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, pág. 23).

A julgar pelos nomes destes bem conhecidos artistas globais pode-se imaginar a força de apelo destas mensagens elaboradas pelo Movimento Todos Pela Educação. Mas não tanto pelas palavras em si, as frases curtas veiculadas na TV com chamamentos para a maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, mas principalmente na manifestação de poder empresarial, midiático e político que pode ter sensibilizado políticos de várias origens e filiações partidárias mais facilmente levados a assumir compromissos programáticos elaborados por este forte agrupamento de empresários, respaldado pela grande mídia, televisiva e impressa e, portanto extremamente sedutor para políticos em período em que antecedia importantes disputas eleitorais.

Diante destes exemplos, talvez não seja necessário se estender mais neste parêntese aberto para descrever e analisar o aparato midiático acionado nesta cruzada que, pelo menos na imprensa escrita, já identificava o principal violão a combater: o mau professor que faltava demais e se aposentava muito cedo no Brasil.

2.6.11.6.2. A Mídia nas Visões das Correntes Sindicais dos Professores

Este quadro teria passado despercebido pelas várias correntes sindicais que participaram do Congresso da APEOESP no final de 2010? Como as teses deste Congresso de professores registraram o comportamento da mídia neste período? Os dirigentes e militantes sindicais da Articulação ou da Conlutas teriam ficado também seduzidos com as mensagens apresentadas por Ana Hickman, na Rede Record ou Camila Pitanga, na Rede Globo?

As respostas a estas perguntas indicam outra unanimidade no Caderno de Teses deste Congresso Sindical. Uma das raras unanimidades entre as variadas correntes deste congresso

é a opinião quanto ao completo alinhamento da mídia paulista às idéias defendidas pelo governo e grupos empresariais e, em especial às que associam negativamente a imagem do professor à prática da displicência, incompetência e a falta de assiduidade. E tais imagens e associações passadas sistematicamente pela mídia seriam intensificadas e acrescidas da identificação do professor como desordeiro e irresponsável por ocasião das greves, momentos em que seriam mais visíveis a parcialidade da mídia e seu apoio ao governo no conflito com os professores, conforme registrado pelos autores da Tese 4:

> "As péssimas condições de trabalho e a precarização da profissão de professor (condições objetivas) não bastaram para mobilizar uma greve forte [...] para vencer um Governo fortemente blindado pela grande mídia paulista e nacional. Principalmente se, do ponto subjetivo, fizeram com que o governo conseguisse dividir a própria categoria e não fizeram com que os trabalhadores paulistas apoiassem nossa greve, que ficou isolada e restrita ao assembleísmo às sextas-feiras, facilitando os ataques da mídia e dos setores conservadores da sociedade[...]". (APEOESP, 2010, pág. 53).

Vale destacar nesta tese o reconhecimento de seus autores ao papel de mídia no aspecto subjetivo do processo, ou seja, na sua capacidade de jogar parte dos próprios professores e outros trabalhadores contra o movimento de paralisação. A mídia, com seus ataques, conseguiria isolar os grevistas que ficariam restritos ao pequeno grupo que comparece às assembléias. Também é interessante observar que não resta ilusão quanto ao papel de mídia. Ela está do outro lado. Faz ataques constantes. É inimiga. A mesma opinião é expressa pelos autores de Tese 5:

> "Toda forma de repressão e difamação, por parte da grande mídia paulista (Folha de S. Paulo, Estadão, Rede Globo e etc.), foi utilizada para calar e abafar a contestação vinda das ruas. O governo de José Serra realizou suas políticas de cortes de orçamentos, tudo em nome de bilhões que foram dados as montadoras e para a FIESP em 2009, e das políticas impostas pelo Banco Mundial para o setor público e que afetaram diretamente, e principalmente, os rumos da educação pública em São Paulo". (APEOESP, 2010, pág. 66).

Esta tese é mais explícita ao falar da grande mídia paulista como fonte de difamação contra os professores citando nominalmente os veículos de onde viriam os principais ataques. O texto também associa como o anterior, esta grande mídia aos interesses políticos do governador José Serra que, mais uma vez, aparece como sendo um político "blindado", ou protegido por esta grande imprensa. Para tentar entender uma possível causa desta "blindagem" talvez seja oportuno lembrar que o governador da época José Serra, concorreria, pelo PSDB, à Presidência da República nas eleições de outubro de 2010. E esta "blindagem" também poderia indicar que esta grande mídia paulista também teria suas preferências nesta

disputa, em que o governador paulista concorreria com uma candidata que seria apoiada pelos grupos que constituem maioria neste sindicato de professores.

Mas esta eleição presidencial na qual o candidato José Serra seria derrotado pela candidata do PT, Dilma Rousseff não tinha acontecido ainda, quando o caderno de Teses foi distribuído para discussão nos Encontros Preparatórios do Congresso, de modo que valeu a impressão causada por um longo período de bem articulada combinação entre governo e mídia nos ataques aos movimentos dos professores; Conforme frisa o texto da Tese 4:

> "A direita brasileira mantém sua capacidade de articulação política, conquistando vitórias no Parlamento, e de mobilização da opinião pública a partir de sua principal ferramenta: a grande mídia". (APEOESP, 2010, pág. 66).

Neste trecho da Tese 4, chama primeiro a atenção a menção que é feita à "direita brasileira", importante na medida em que contesta a versão disseminada pela chamada Terceira Via, de que não existiriam mais "direita" e "esquerda". Não existiria mais sentido nesta divisão. Direita ou Esquerda seriam caminhos obsoletos. Mas como veremos à frente, pelo menos para os autores destas e outras teses apresentadas neste Congresso Sindical de Professores, estes conceitos tidos como "obsoletos", como "direita", "esquerda", "luta de classes", "consciência de classe", "classe em si", "classe para si", continuavam bastante válidos. Mas trataremos deste assunto mais à frente.

Outro ponto da Tese 4 que é destacado é o referente às vitórias obtidas por esta "direita" no Parlamento e na opinião pública. Quanto ao Parlamento, a supremacia da direita é evidenciada, no caso do Estado de São Paulo pela própria aprovação das várias leis (como o que restringiu o número de faltas por motivos médicos) na Assembléia Legislativa, que contava e ainda conta com a maioria favorável ao governo do PSDB. E em relação à identificação da grande mídia como principal ferramenta da direita brasileira, este grupo de professores deve ter lá suas razões para tal conclusão, além daquelas já relacionadas nesta Dissertação.

A maior parte das Teses, portanto, constata a parcialidade da grande mídia que é considerada, pelas evidências, como adversária dos interesses dos professores, na medida em que suas reclamações sobre as condições de vida e trabalho não ocupam o mesmo espaço na grande imprensa do que o destinado a reproduzir opiniões depreciativas do trabalho dos professores. Mas o que existiria, nestas teses, além da constatação do óbvio, numa sociedade capitalista: a de que a opinião de um empresário como Jorge Gerdau Johannpeter, presidente

do Todos pela Educação, terá mais destaque do que a emitida por algum dirigente de sindicato de professores da rede pública?

Pelo menos uma das teses, provavelmente por ser do grupo majoritário dentro do sindicato, superou esta postura de constatação para propor um tipo de reação. É isto que se observa no seguinte trecho da Tese 1:

> "O embate com o governo e a forma como foi realizada a cobertura da nossa greve pelos meios de comunicação nos levou à realização do Seminário A Mídia e os Movimentos Populares em âmbito estadual e em cada macro-região do interior. Como encaminhamento, já assumido pela CUT, vamos organizar um fórum permanente de comunicação com outras entidades sindicais e populares e uma rede independente de comunicação". (APEOESP, 2010, pág. 14).

Percebemos, na leitura das várias teses, tanto o reconhecimento da importância da mídia como sua parcialidade perante os conflitos sindicais que traduziram, na verdade, uma das manifestações da luta de classes na qual estariam presentes estes elementos do combate ideológico, os meios de comunicação. E em alguns trechos destacados destas teses, a importância destes veículos de comunicação fica evidenciada quando é constatado que seu poder alcança inclusive o interior da categoria dos professores. Mas há, nas teses, referência à disputa ideológica, no interior da categoria, na perspectiva do reconhecimento da permanência da lutas de classes, num contexto em que o próprio conceito de classes sociais é tido como obsoleto. E havendo certa rejeição aos conceitos de "consciência de classe", este conceito de "consciência de classe" aparece nas teses e de que maneira? E se não aparece nestes termos, a idéia do antagonismo de classes, está presente nos documentos deste congresso de professores? As respostas para estas perguntas não é difícil de encontrar. E, conforme pode ser presumido, é mais fácil encontrar esta menção à luta de classes nas teses mais esquerdistas apresentadas neste Congresso, da qual dá bom exemplo, a Tese 3 ao analisar a conjuntura internacional:

> "As massas exploradas sofrem as conseqüências mais violentas da decomposição do capitalismo. O desemprego, o subemprego, o salário miserável, a fome, a destruição da saúde e educação públicas e a eliminação de direitos sociais golpeiam as famílias operárias e camponesas [...]. Mas os trabalhadores reagem e enfrentam os capitalistas e seus governos com os métodos da luta de classes. As greves gerais ocorridas recentemente na Grécia, as manifestações contra as reformas privatistas na França, as mobilizações da Espanha contra a redução salarial e os protestos na Bolívia atestam a disposição de luta dos oprimidos". (APEOESP, 2010, pág. 33).

2.6.11.7. Os Temas da Luta de Classes, Identidade e Consciência de Classe nas Teses do Congresso Sindical dos Professores

Temos então, neste Congresso de professores, teses, da qual a citada acima é um dos exemplos, que não só preservam a concepção classista como também admitem o antagonismo destas classes. Mas não é só nas teses das correntes mais esquerdistas do movimento sindical do professorado paulista que esta concepção classista está presente. Mesmo na Tese 1, que representa a força majoritária neste sindicato de professores, ligada à corrente articulação sindical, esta compreensão também se manifesta, embora em versão bem mais moderada, que explícita, logo no início do texto, ao considerar que a crise constituiria uma extraordinária oportunidade para "impor limites ao capitalismo". (APEOESP, 2010, pág. 2).

Sendo notável esta diferença entre a menção à "luta de classes" numa tese e o propósito de impor "limites ao capitalismo" em outra, vale conhecer melhor as estratégias apontadas pela Tese 1, para impor os tais limites ao capitalismo:

> "Se não rompermos com a lógica do capitalismo, não apenas não poderemos resolver os problemas básicos sentidos pelos trabalhadores (as), como não evitaremos que se aprofundem. Através da luta, os (as) trabalhadores (as) constroem formas de organização superiores, avançam em sua unidade e conquistam independência política frente à burguesia [...]. Em que pese ainda não ter sido possível viabilizar uma reforma sindical no país em direção a [...] construção de sindicatos fortes [...] um sindicalismo de massas que mobilize e organize numa perspectiva de classe[...]" (APEOESP, 2010, pág. 9).

Se no início desta última citação a referência em romper "com a lógica do capitalismo" parece situar a disputa no nível das idéias que visariam impor limites ao capitalismo nos seus aspectos mais agressivos mais à frente, no texto, a menção ao papel desempenhado pelas lutas na constituição de "formas de organização superiores" que levariam à conquista de "independência política frente à burguesia" deixa implícita a idéia da necessidade de organização partidária para cumprir esta finalidade. Mas esta idéia fica apenas implícita, sendo destacado o propósito da construção de um sindicato "forte", "de massas" e que "organize numa perspectiva de classe".

Mas quais seriam as lutas, além das econômicas, que deveriam ser travadas, por este sindicalismo mais forte, na opinião dos autores da Tese 1?

> "O sindicato é um dos instrumentos fundamentais para a construção de outra hegemonia baseada e amparada na luta dos trabalhadores e trabalhadoras. Para tanto, requer engajamento na disputa social por ampliação de direitos, mas também na disputa ideológica, no combate aos pilares do sistema, elevando a consciência e identidade de classe". (APEOESP, 2010, pág. 9).

Verificamos neste trecho da Tese 1, o valor atribuído à disputa ideológica ao mesmo tempo em que são mencionados outros conceitos como "hegemonia", "consciência" e "identidade de classe".

Dada a presença destes conceitos nesta e nas demais teses apresentadas no Congresso da APEOESP e o reconhecimento da importância da disputa ideológica, nas luta sindicais, quais seriam as propostas e medidas adotadas para melhor munir a categoria dos professores da rede pública estadual paulista, de ferramentas ou "armas" para esta luta no campo das idéias?

Por representar o grupo majoritário no sindicato, e que, portanto, controla sua máquina, é que veremos na Tese 1, uma resposta para esta pergunta:

> "Neste último período a APEOESP concretizou algumas iniciativas que contribuíram para qualificar a disputa do sindicato com o Governo do Estado, pela valorização do professor e por uma educação pública de qualidade, destacando-se: Formação de dirigentes: programa [...] abordando os temas: concepção e prática sindical, análise de conjuntura, processo congressual [...]. Além disso, foram realizados dois módulos do Programa da CNTE de formação de dirigentes em Sociologia e Ciência Política, envolvendo cerca de 800 dirigentes em todo o Estado". (APEOESP, 2010, pág. 15).

2.6.11.8. O Programa de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

Pelo significado da iniciativa e pela quantidade de professores de São Paulo, que participaram, vale analisar parte deste programa de Formação, preparado para a gestão 2005/2008 da CNTE, sendo composto de quatro eixos, dos quais só nos deteremos no primeiro deles relacionado à concepção Política Sindical, pois os demais tratam de aspectos mais administrativos ou por demais específicos da organização sindical (como os temas "Planejamento e Administração Sindical e os chamados de Transversais")

E tendo em vista que, conforme visto nas teses apresentadas no XXIII Congresso Estadual da APEOESP, há bastante recorrência de conceitos como "classes sociais" e "luta de classes", vejamos, inicialmente, como estes aparecem no Programa de Formação da CNTE, oferecido a dirigentes sindicais do professorado paulista. A menção a estes conceitos já aparece no primeiro fascículo dedicado à Introdução à Sociologia, redigido por Eudson de Castro Ferreira. Neste texto são apresentados os pioneiros da sociologia, como Augusto Comte, Hebert Spencer e Karl Marx. São ainda considerados os estudos de Emile Durkheim e

Max Weber. Tendo-se, portanto, garantido uma visão geral das principais correntes originais da Sociologia, é sinalizada, porém, certa preferência do autor pelas idéias do pensador que é escolhido para abrir o trabalho, Karl Marx, que tem citada, na página dois deste fascículo, uma das mais famosas frases que integram as "Teses contra Feuerbach":

"Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo". (MARX, Apud, FERREIRA, 2007, pág. 2)

A escolha desta frase para abrir este fascículo parece ainda menos ocasional quando constatamos a opção de Lênin, como o autor escolhido para extrair o conceito de "classes sociais":

> "[...] grupos de pessoas que se diferenciam, entre si, pelo lugar que ocupam no sistema de produção social historicamente determinado, pelas relações em que se encontram no que diz respeito aos meios de produção, pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo de receber e pela proporção que recebem a parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro, por ocupar posto diferente, num regime determinado da economia social". (LENIN, V.I., Apud, FERREIRA, 2007 pág. 39)

2.6.11.8.1 A "Luta de Classes" e outros Conceitos do Marxismo no Programa de Formação da CNTE

Tendo escolhido a frase de Marx que apela à prática transformadora, para abrir o fascículo, é compreensível que Lênin, uma das personalidades que mais se destacaram na Revolução Russa, na prática de luta revolucionária, tenha sido eleito para tratar deste conceito de "classes sociais", mas para discorrer sobre a "luta de classes", é no formulador original do pensamento marxista, que Ferreira buscará a referência:

> "Luta de classes: relações conflitantes de interesses entre classes sociais; processo dialético que atua como motor da história, criando o movimento permanente em razão das contradições, da exploração das classes dominantes; para Marx, toda história transcorrida até então tinha sido uma história de luta de classes". (FERREIRA, 2007, pág. 39)

Do quadro referencial marxista, Ferreira neste fascículo do Programa de Formação da CNTE, traz ainda os conceitos de "modo de produção", "Forças Produtivas", "Relações Sociais de Produção", "Infra-estrutura", "super-estrutura" e "mais valia", entre outros. No corpo do texto principal, estes conceitos são apresentados de forma bem resumida, mas no final do fascículo constam alguns textos de apoio, com resumos e resenhas de autores como

Moacir Gadotti (A Dialética: Concepção e Método) e Michael Lowy (Ideologias e Ciência Social).

E no resumo deste último livro, Ideologias e Ciências Social, de Michael Lowy, Ferreira conserva a trajetória deste conceito de ideologia por vários autores, desde Destutt de Tracy, passando por Marx e Lênin e chegando até Lukács, de quem Lowy trata ao discorrer sobre os elementos do método dialético.

2.6.11.13. A Vontade Coletiva e a Ação Consciente pela Transformação

Se o Primeiro Fascículo do Programa de Formação da CNTE foi dedicado à Sociologia, o segundo fascículo será dedicado ao tema da Teoria Política. E neste, na parte dedicada ao estudo do Estado Capitalista, os autores principais analisados são os mesmos já vistos: Karl Marx e Antônio Gramsci. Neste segundo fascículo redigido por Alair Silveira são descritos os conceitos fundamentais do pensamento de Marx e Gramsci, sendo que deste último, é acrescentada uma contribuição até aqui não mencionada que faz referência àquele que seria portador da "vontade coletiva", o partido político:

> "O partido político, que de acordo com Gramsci é o Príncipe Moderno (em referencia ao Príncipe de Maquiavel) é o lugar"sociológico em que os indivíduos de uma classe econômica adquirem consciência de sua realidade social e política: de homens-econômicos tornam-se homens políticos". (GRAMSCI, *apud*, SILVEIRA, 2007, pág. 26)

Se no capítulo destinado ao estudo do Estado Capitalista são analisados principalmente estes autores citados, no capítulo seguinte deste fascículo são apresentados os Principais Projetos Políticos e Sociais, nesta ordem: Liberalismo Clássico, Socialismo Científico, Social Democracia, Neoliberalismo, Terceira Via e a Experiência no Leste Europeu.

Estes projetos são descritos de forma resumida e bem didática de modo que o leitor identifica, por exemplo, o Liberalismo Clássico com valorização da individualidade, da livre iniciativa e da propriedade, com base, principalmente, nas idéias de John Locke. É narrado ainda o contexto de seu surgimento na oposição ao Estado Absoluto e o papel desempenhado por Adam Smith e sua teoria da "mão invisível do mercado".

Já o Socialismo Científico, neste fascículo, é apresentado como uma resposta ao Liberalismo e uma reação às condições de "trabalho e sobrevivência dos(as) trabalhadores(as) nas indústrias capitalistas". (Silvério, 2007, pág. 32). O texto, após descrever as experiências

tidas como "socialistas utópicas", de Owen Fourier, por exemplo, cita como fundadores do Socialismo Científico Karl Marx e Friedrich Engels, com o lançamento do Manifesto do Partido Comunista em 1848:

> "Compreendendo que a raiz das desigualdades (e das classes sociais) está na apropriação privada do trabalho social (mais-valia), a qual é garantida pela propriedade privada dos meios de produção, Marx e Engels defendem a socialização dos meios de produção e dos meios de governar [...]" (SILVEIRA, 2007, pág. 33)

Ao discorrer sobre a Social Democracia, esta é apresentada como uma tentativa de conciliar o socialismo com a preservação do capitalismo. E de que forma isto aconteceria? Conforme responde o texto: através de "reformas dentro do capitalismo, ou seja, sem ruptura com as relações de propriedade dos meios de produção". (Silveira, 2007, pág. 34). Entre os representantes deste projeto são citados os nomes do economista John Maynard Kaynes que formulou o chamado Estado de Bem Estar Social e o teórico Eduard Bernstein.

Já o Neoliberalismo é apresentado como o ideário responsável pelas "duras críticas ao aprofundamento da intervenção do Estado na economia..." (Silveira, 2007, pág. 35). Seu principal inspirador teria sido o austríaco Friedrich Von Hayek, autor do livro "O Caminho da Servidão". A trajetória deste sistema de idéias é melhor descrita na segunda parte desta dissertação.

O outro Projeto apresentado no fascículo da CNTE é o da Terceira Via que se auto-definiria como uma alternativa entre o Neoliberalismo e a Social-Democracia. Sua proposta seria "a humanização do capitalismo, com a diminuição das desigualdades sociais". (Silveira, 2007, pág. 37). Seu principal mentor seria o sociólogo Anthony Giddens que "rejeita a concepção de classes sociais".

Neste fascículo do Programa de Formação da CNTE, a autora Alair Silveira que assina o texto, assim prossegue na descrição do que seria a proposta da Terceira Via:

> "Os defensores da Terceira Via propõe a reforma do Estado, a revitalização de sociedade civil, a criação de fórmulas para o desenvolvimento sustentado e a preocupação com uma nova política internacional. A Terceira Via defende um Estado capaz de novas habilidades, principalmente, através do trabalho em parceria com os setores privados e voluntários e da divisão de responsabilidades. Deve equiparar-se ao setor privado, tanto no compartilhamento de responsabilidade quanto na sua obrigação de prestar contas a um público cada vez mais exigente, segundo as idéias defendidas pó Tony Blair. A questão é saber como é isto frente a uma realidade atravessada por exclusões e onde o Estado, ao invés de tomar a si suas responsabilidades sociais para os excluídos, cada vez mais oposta na sua diminuição. A nosso ver, a Terceira Via tem profunda semelhança com o projeto Neoliberal. Reveste-se de um discurso mais solidário, porém, mantêm as ações que garantem a prática neoliberal e conseqüente exclusão". (SILVEIRA, 2007, pág. 38).

Podem ser observados nesta descrição os pontos de semelhança com as propostas neoliberais na forma da "reforma do Estado" e a parceria com os setores privados, embora, provavelmente, a maior aproximação com o neoliberalismo decorra dos resultados políticos da rejeição ao conceito de "classes sociais", na medida em que joga para a invisibilidade os confrontos ocorridos no mundo da produção e respectivas relações sociais que são ignoradas.

Chama atenção neste texto de Silveira que ao mesmo tempo em que reconhece o discurso mais solidário que o diferenciaria do neoliberalismo, vê, na Terceira Via, "profunda semelhança com o projeto Neoliberal". E considerando as posições abertamente anti-sindicais do Neoliberalismo e a hostilidade que resulta desta posição, no meio sindical, pode ser deduzido que ao comparar a Terceira Via com o Neoliberalismo, a autora coloque este projeto no campo adversário, ao dos trabalhadores e sindicatos.

O que a autora faz, portanto, é identificar os sujeitos que estariam em movimento, e em disputa, nos campos da economia e da política. E tendo visto parte destes sujeitos em movimento, quer fosse através da formulação e apresentação de propostas, na imprensa (como no caso dos antigos do Instituto Fernand Braudel publicados no jornal O Estado de S. Paulo); nos congressos (como é o caso das teses apresentadas no Congresso do Sindicato dos Professores, a APEOESP); ou nos Programas de Formação das instituições classistas (como é o caso dos fascículos da CNTE); e nos documentos dos vários projetos sociais e políticos estudados nesta última formação citada; cuja apresentação procurou demonstrar parte das peças políticas em movimento no momento que teve início esta pesquisa, em que a Secretaria da Educação de São Paulo passava a ser dirigida por Maria Helena Guimarães de Castro, podemos, finalmente, retornar à sua gestão para dar conta de mais alguns aspectos de sua administração que elucidam os projetos em disputa neste tabuleiro político de tantas peças.

E um destes aspectos, bastante relacionado ao movimento de peças e idéias citado, e que justifica o retorno da análise das medidas implementadas pela secretária Maria Helena Guimarães de Castro é mencionado neste trecho de uma das teses, a de número 5, presentes no citado Congresso da APEOESP:

> "Num momento em que nossos alunos padecem de falta de perspectivas no admirável mundo novo do trabalho miserabilizado, exércitos de engravatados invadem as escolas para falar aos jovens em "auto-empresariamento", "publicidade", "marketing de si mesmo", "auto-ajuda" e outras baboseiras que absolutamente nada tem a ver com as necessidades reais e concretas dos alunos, da comunidade escolar e da classe trabalhadora". (APEOESP, 2010, pág. 73)

Com o mesmo espírito do descrito na citação acima mas conduzido de forma mais sistemática e institucional, é feita, pela secretária Maria Helena Guimarães, a inclusão do

Curso de Gestão de Pequenas Empresas, na grade curricular oferecida aos estudantes no 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2008.

2.6.12. O Curso de Gestão de Pequenas Empresas para Alunos do Ensino Médio

O que chama atenção na implantação do Curso de Gestão de Pequenas Empresas, entre outras coisas, é o fato deste integrar o pacote das primeiras medidas anunciadas pela secretária Maria Helena, nos primeiros meses de sua gestão, o que é divulgado ainda em 2007 para passar a vigorar em 2008. E, considerando os parceiros envolvidos, a medida deve ter demandado uma cuidadosa articulação prévia conforme pode ser deduzido com a leitura da notícia publicada no site da secretaria da Educação de São Paulo, em 23/11/2007:

> **"Ensino Médio em SP terá curso profissionalizante de Gestão de Pequenas Empresas**
> Os estudantes de Ensino Médio do Estado terão a partir de 2008 uma novidade proporcionada pela Secretaria de Estado da Educação: cursos profissionalizantes gratuitos em Gestão de Pequenas Empresas. A pasta definiu que estas duas modalidades serão oferecidas a alunos do 3º ano[...] Os dois cursos técnicos serão semipresenciais, no modelo Tele Curso Técnico, em parceria com a Fundação Paula Souza, referência na área. Inicialmente serão oferecidas 50 mil vagas. A pasta, que estuda a forma de seleção dos alunos que poderão participar, pretende ampliar a oferta gradativamente. Certificados pela Paula Souza em parceria com a Fundação Roberto Marinho, os cursos terão duração de três semestres, com certificação parcial a cada semestre. Para que isso seja possível, a grade curricular do Ensino Médio está sendo reformulada[...]". (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, site, 23/11/2007)

Esta iniciativa, porém, mesmo tendo sido divulgada como se tratando de uma conquista para os estudantes do Ensino Médio, por iniciar o atendimento da demanda por profissionalização gratuita, neste nível de ensino, foi alvo de críticas feitas por estudiosos que questionaram a relevância deste curso para os alunos das escolas públicas estaduais. Uma destas críticas é a feita por Ana Paula Corti, assessora da ONG Ação Educativa que, inicialmente apresenta a fundamentação legal da nova medida:

> "Segundo a Resolução 92 de 19/12/2007[...] fica estabelecido que o ensino médio terá sua organização curricular orientada por dupla finalidade:
> I- Curso de sólida formação básica, que abre ao jovem efetivas oportunidades de consolidação dos conteúdos estudados ao longo do ensino médio, objetivando a preparação para prosseguimento dos estudos em nível superior;
> II- Curso de formação básica e profissional, centrado no desenvolvimento de competências para o mundo produtivo que assegura ao jovem sua inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de determinada habilitação profissional." (CORTI, 2008, pág. 1)

Corti, no texto intitulado "Profissionalização no Ensino Médio: novos discursos e Velhas Práticas?", que apresenta a Resolução acima, resume considerações expostas pelos participantes do seminário Mudanças na Educação Paulista: Gestão, Currículo e Profissão Docente, realizado em março de 2008. Neste texto são apresentadas partes das opiniões emitidas por alguns dos participantes deste seminário, como a professora da UNESP, Maria Sylvia Simões Bueno e a subeditora da Revista Educação, Beatriz Rey.

No início do texto, Corti informa sobre a forma de cumprimento dos artigos da Resolução citada, e seus limites:

> "Para cumprir a finalidade I, está prevista a oferta de seis aulas semanais de uma disciplina de apoio curricular para o 3º ano do ensino médio, cuja função é revisar os conteúdos trabalhados ao longo dos anos anteriores e preparar os alunos para o ingresso no ensino superior. Já para a finalidade II, fica prevista a oferta de cursos profissionalizantes a alunos do 2º ano do ensino médio, em parceria com o Centro Paula Souza. Há apenas uma habilitação profissional oferecida para os alunos da rede estadual em 2008, denominada "Técnico em Gestão de Pequenas Empresas", dividida nos módulos "assistente de planejamento", "gerente administrativo" e "técnico em gestão de pequenas empresas". (CORTI, 2008, pág. 1)

Tanto Corti como os demais expositores deste seminário, conforme revela o texto, observarão a timidez da iniciativa, coerente com a política implementada nesta área, até aquele momento, pelo governo do Estado de São Paulo, conforme informado por Corti e Bueno:

> "Vale lembrar que a rede paulista de escolas técnicas, apesar de ser a maior do país, atendeu apenas 246.656 pessoas em 2007, um número baixo se comparado à população atendida pelo ensino médio no Estado, que foi de 1.718.692 jovens. As matrículas na educação profissional paulista vêm diminuindo nos últimos anos, bem como as matrículas no ensino médio regular, queda que tem como um dos fatores explicativos, conforme a professora Maria Silvia, a dissociação entre ensino técnico e ensino médio, decretada no governo Fernando Henrique Cardoso (Decreto 2.208/1997). Curioso, e lamentável, é que mesmo após revogação do citado Decreto pelo governo Lula, em 2004, reabrindo a possibilidade de um ensino médio integrado , o Estado de São Paulo não promoveu nenhuma medida efetiva neste sentido". (CORTI, 2008, pág. 1 e 2)

Do exposto acima no texto, cabe a ressalva de que a mencionada queda nas matrículas da educação profissional, informada pela autora, será revertida com o Programa de Expansão das Escolas Técnicas que terá início em seguida e que será objeto de próximo tópico desta dissertação. Quanto à não integração entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, apesar da abertura propiciada pelo Decreto 5.154/04, esta de fato ainda não ocorreu em São Paulo, com o Governo do Estado tendo preferido manter, até o momento, estes ensinos desarticulados. E o que causa estranhamento, inclusive para os participantes do seminário citado, é que as

poucas ações articuladas destas áreas, resultem em situações do tipo analisada, sujeitas a justificados questionamentos.

Um primeiro questionamento foi feito por Beatriz Rey: por que a habilitação profissional escolhida foi "Técnico em Gestão de Pequenas Empresas"? Há indicadores mostrando que esta é uma demanda do mercado de trabalho e ou dos jovens que estão no ensino médio? (CORTI, 2008, pág. 2)

Não sendo do conhecimento dos presentes neste seminário dados oferecidos pelo governo sobre a demanda para tal curso, a opinião destes é praticamente unânime:

> "Para Maria Sylvia e para vários participantes do seminário, a oferta daquele curso técnico não responde a uma demanda real, nem do mercado de trabalho, nem da população juvenil. Na verdade, trata-se de uma habilitação que responde mais: 1) à precariedade da infra-estrutura das escolas, que não dispõem de laboratórios, recursos didáticos e materiais adequados a outras habilitações de ensino profissional (a formação dos alunos será em regime semipresencial); e 2) a uma concepção ideológica fortemente ligada ao empreendedorismo, cuja visão é de que, num mundo sem empregos, a responsabilidade por conseguir um espaço é dos indivíduos bem como a responsabilidade por seus fracassos". (CORTI, 2008, pág. 2)

Percebemos, então, no último trecho citado, que a implantação deste curso, no entendimento de Corti e Bueno, com o qual concordamos, mesmo sendo compatível com a insuficiência de condições para instalação de outros cursos que pudessem requerer mais investimentos, também tinha sintonia com este ideário que tem a noção de empreendedorismo em alto valor. Por razão da importância deste conceito do empreendedorismo entre as concepções gerais que marcam este período do predomínio do neoliberalismo, é conveniente dedicar alguma atenção maior a este assunto.

2.6.12.1. O Uso do Empreendedorismo na Disseminação da Ideologia Neoliberal

Já tínhamos visto que este conceito do empreendedorismo estava presente desde o governo de Geraldo Alckmin, no Estado de São Paulo, entre 2001 e 2006, como uma das marcas de sua administração. E pelo que observamos pelo próprio exemplo da implantação do Curso de Gestão de Pequenos Negócios, por Maria Helena G. de Castro, em 2008, este conceito permaneceu valorizado na administração posterior do Governador José Serra que assumiu em 2007. Mas como esta noção de empreendedorismo é compreendida?

No estudo sobre este tema nós utilizamos principalmente das informações e análises contidas no texto "Empreendedorismo e Vulnerabilidade dos Trabalhadores Empobrecidos"

escrito por Aguinaldo Luz de Lima e Lisete Regina Gomes Arelaro, que, por sua vez, utilizam a definição de empreendedorismo apresentada por R.D. Hisrich e M.P. Peters, no livro Empreendedorismo, de 2004.

Lima e Arelaro nos apresentam esta definição e o contexto em que este conceito adquiriu maior importância:

> "O empreendedorismo foi concebido no campo teórico da administração de empresas capitalistas. Na década de 1990, diante das discussões sobre desemprego e informalidade no mercado de trabalho, a conversão de trabalhadores empobrecidos em empreendedores, foi apresentada como possibilidade de compensar os "perdedores" do processo de globalização econômica. Neste estudo utilizamos a definição de Hisrich e Peters (2004), que abordam o empreendedorismo, como um processo individual de criar algo diferente e com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as conseqüentes recompensas da satisfação econômica e pessoal". (LIMA E ARELARO, 2011, pág. 1)

Quando é lembrado que a oferta do Curso de Gestão de Pequenos Negócios priorizou as áreas de maior vulnerabilidade social das regiões metropolitanas de São Paulo, parece que esta opção cumpriu a lógica de "compensar os perdedores" preparando os alunos do Ensino Médio destas regiões para a provável informalidade ou desemprego. Mas não deixa de também parecer estranho, trabalhar com estes jovens que já vivem situações de risco e que não possuem nem salário , nem capital, o estímulo para que assumam ainda mais "riscos financeiros, psicológicos e sociais" como se os que já enfrentam não fossem o suficiente. Neste sentido, o estudo de Lima e Arelaro (2011), indica o quadro econômico, instalado na década de 90, no auge da implantação do receituário neoliberal na economia, e que fez aumentar bastante esta população que vive situação tida como de risco.

Citando dados elaborados por Paul Singer, e apresentados em Globalização e Desemprego, no ano de 1998, Lima e Arelaro analisam estes dados que Singer extraiu da Pesquisa de Emprego e Desemprego na Grande São Paulo (FONTE: SEADE/DIFESE):

> "O desemprego mais que dobrou entre 1989 e 1993, e permaneceu no mesmo alto patamar em 1993-1995. A proporção dos trabalhadores informais ou desempregados, em relação à população economicamente ativa que já era alta em 1989, 35,9%, subiu nove pontos porcentuais e chegou, em 1993, a 44,1% e manteve-se em 44,8%, em 1995. Com a explosão do desemprego e sua manutenção em índices elevados, os trabalhadores tornam-se vulneráveis e concordam em trabalhar abrindo mão de direitos sociais. Desta forma, aceitam ser assalariados não registrados mantendo uma relação de emprego clandestina, na qual o empregador não cumpre a legislação trabalhista (não pagamento de Férias, 13º Salário, Aviso Prévio, etc.) nem recolhe as contribuições sociais (contribuição previdenciária, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e outras). Outra parte dos trabalhadores expulsos das relações de assalariamento, formal ou informal, busca por conta própria sua subsistência econômica, inserindo-se no setor informal da economia". (LIMA e ARELARO, 2011 pág. 4)

E é neste quadro apresentado acima que ganha corpo a proposta de preparar os trabalhadores para tais situações com formação que propiciasse também recursos "materiais e psicológicos" para o resgate de autoconfiança desta população ((LIMA E ARELARO, 2011 pág. 6).

A discussão surgida sobre esta formação, porém, revelou uma divergência quanto aos efeitos mais significativos destas iniciativas. Neste sentido, os mesmos autores acima citados apresentam estes efeitos:

> "Se por um lado permitiu o aparecimento de experiências de políticas compensatórias ou de resistência e reação, a partir dos próprios trabalhadores pelas de experiências de economia solidária; por outro lado, também, permitiu, o reforço do discurso neoliberal da época, por meio da proposição de alternativas fundamentadas na doutrina individualista [...]. Na visão neoliberal, o desemprego e a informalidade seriam oportunidades para o desenvolvimento e consolidação do empreendedorismo, por intermédio do desenvolvimento da mentalidade e do comportamento do indivíduo empreendedor, que permitiria uma expansão da atividade econômica e a redução do desemprego, com a criação de novas empresas apoiadas em um segmento empresarial de pequeno porte". (LIMA e ARELARO, 2011, pág. 6 e 7)

Sendo, portanto, dois os efeitos possíveis, o que determinaria que o tipo de resultado fosse numa ou noutra direção?

Se podemos, por nós mesmos, iniciar uma resposta para esta indagação, arriscamos a opinião de que a própria pergunta, ao falar em direção, indica a resposta. Ou seja, talvez o que seja determinante, seja a "direção" do processo. E a direção deste processo de formação, que também é de organização, depende, por outro lado da intenção deste condutor, seja um governo, seja uma organização privada. Se é assim, torna-se importante conhecer os sujeitos que estão induzindo ou conduzindo a implementação desta formação:

> "A defesa do empreendedorismo não foi uma ação localizada em determinado país, mas foi componente da globalização do modelo neoliberal, reforçada por agências multilaterais, como o Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, da Organização das Nações Unidas – ONU.
> O Banco Mundial em seu Relatório "Globalização, crescimento e pobreza: a nova onda da globalização e seus efeitos econômicos", publicado em 2002, reconhece que a globalização gerou países "perdedores" e "ganhadores", defendeu que seria necessário reduzir e amortecer o impacto negativo do processo de reforma, a fim de integrar as economias dos países "perdedores" ao restante do mundo.
> Considerando a "necessidade de proporcionar assistência social adequada ao mercado de trabalho mais dinâmico em uma economia aberta", o Banco Mundial propôs para os "perdedores", um programa de ação visando a construir uma economia mundial de inclusão, destacando o incentivo ao empreendedorismo, como forma complementar as demais iniciativas de "amparo social". (LIMA e ARELARO, 2011, pág.7)

Pelo relato de Lima e Arelaro, percebemos que há sim a ação de importantes sujeitos, um deles o Banco Mundial, que disseminam para os "perdedores" da globalização, a orientação de uma política de atenuação, que seria ao mesmo tempo uma estratégia de "redução de danos" e propagação dos valores ideológicos do neoliberalismo

> "O Banco Mundial ao considerar que a ajuda aos trabalhadores deve ser um processo individual, reforça a idéia de que a mudança social e a econômica dependem da mudança da mentalidade e do comportamento do indivíduo. Como as perdas são inevitáveis, o empreendedorismo precisa ser desenvolvido por meio de ações que visem a confortar os pobres, no sentido de consolar com palavras, recompensas, promessas, etc. e não com projetos de redistribuição de renda que signifique diminuição de exploração do trabalho e do lucro do capital". (LIMA e ARELARO, 2011, pág.7 e 8)

Temos, portanto, que o empreendedorismo cumpre também uma função ideológica de deslocar a atenção do enfrentamento coletivo do modelo econômico que concentra riquezas para intervenções situadas em âmbitos menores, geralmente individuais. E no indivíduo seria buscada a justificativa para as intervenções que resultassem no sucesso ou naquelas que resultassem no fracasso:

> "Os valores e crenças do empreendedorismo reproduzem a mesma visão conservadora norte-americana que se tornou predominante a partir da década de 1980, que responsabiliza os indivíduos pela sua condição de vida, em razão de seu comportamento e seus valores. A culpabilização das pessoas que se encontram em condições socioeconômicas precárias, parte da premissa que esta situação é um problema das próprias pessoas, "fruto de sua própria e única (ir) responsabilidade". (LIMA e ARELARO, 2011, pág. 10)

Confrontados com os argumentos expostos acima, fica difícil desvincular a escolha justamente do Curso de Gestão de Pequenas Empresas, entre as dezenas de possibilidades que integram o cardápio profissional disponível pelo Centro Paula Souza, parceiro da Secretaria da Educação, na implantação deste curso, da ofensiva ideológica geral "empreendida" pelo Neoliberalismo, através dos seus aparelhos de propagação. Diante, porém, da variedade de aparelhos, privados e estatais, disponíveis para a prestação de tal serviço ao capital, ou melhor, ao ideário neoliberal, vale conhecer melhor a instituição escolhida para implantar o curso de Gestão de Pequenos Negócios nas escolas de Ensino Médio de São Paulo, o Centro Paula Souza.

2.7. O Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e o Ensino Técnico em São Paulo

Tendo como propósito básico o de oferecer condições para uma compreensão geral do processo vivenciado pelos gestores, professores e, principalmente, alunos das Escolas

Técnicas que foram entrevistados nesta pesquisa e das principais relações existentes entre este processo e o que, no mesmo período, envolvia as escolas da rede pública estadual, cujas características gerais (dos sujeitos políticos em disputa no interior desta Rede Pública) já foram apresentadas, nos restringiremos à breve análise da constituição desta instituição denominada mais simplesmente como "Centro Paula Souza". Antes, porém, de tratar especificamente desta instituição, vale retomar pelo menos, o resumo da trajetória de algumas unidades educacionais voltadas ao ensino profissionalizante que foram incorporadas ao Centro Paula Souza, recentemente.

2.7.1. Os Primeiros anos da Educação Profissional em São Paulo

E para retomar parte desta história das escolas profissionalizantes que foram incorporadas ao Centro Paula Souza, nos valemos, inicialmente da publicação "Inventário de Fontes Documentais" organizado por Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Julia Falivene Alves. Esta publicação traz resultado de pesquisa sobre as fontes citadas no título que, por sua vez, permitem conhecer um pouco da história do Ensino Técnico no Estado de São Paulo:

> "No que se refere ao ensino profissional, as primeiras escolas oficiais do estado de São Paulo são criadas em 1910, na gestão Oscar Thompson na Diretoria da Instrução Pública, como parte do projeto de constituição de um mercado interno de mão-de-obra qualificada...
> No ano seguinte, em 1911, começam a funcionar em São Paulo, no bairro operário do Brás, a "Escola Profissional Masculina" (atual ETE "Getúlio Vargas") e a Escola Profissional Feminina (ETE "Carlos de Campos") destinada ao ensino "das artes industriais" para o sexo masculino, e de "economia doméstica e prendas manuais" para o sexo feminino, instituições que deveriam servir como "modelos" para as demais". (MORAES, 2002, pág. 48)

No que é informado nesta citação acima tanto chama atenção a constituição tardia do ensino profissional em São Paulo, que acompanhou o incremento da industrialização neste estado, como também é digno de atenção o detalhe que evidência o modelo de divisão sexual do trabalho vigente na época que destinava às mulheres o ensino da "economia doméstica e prendas manuais".

Mas tanto o maior ajuste do ensino destas unidades pioneiras à crescente industrialização no Estado com a conseqüente normatização do sistema para este fim, como também o ajuste desta modalidade deste ensino, no interior do sistema amplo do Ensino Público ocorrerá aos poucos em São Paulo:

> "Em 1930, Lourenço Filho assume a Diretoria da Instituição Pública e inicia uma série das reformas, principalmente no campo profissional, destinadas a generalizar

> na rede pública as "contribuições de Roberto Mange", baseadas nos princípios tayloristas e nos fundamentos da psicotécnica. Tais reformulações são aprofundadas como o "Código da Educação", implantado por Fernando de Azevedo em 1933, o qual determina a equiparação do ensino profissional ministrado nessas escolas ao curso secundário, à chamada escola "acadêmica"; ao mesmo tempo, realiza-se a aproximação do ensino das escolas profissionais oficiais às necessidades do mercado de trabalho de cada localidade.
> Em 1934, é criada a "Superintendência da Educação Profissional e Doméstica", imprimindo nova forma de gestão à organização do sistema de ensino e colocando fim aos anos de orientação quase exclusiva dos primeiros diretores das escolas, os "normalistas": Aprígio de Almeida Gonzaga (a "Masculina", atual ETE Getúlio Vargas); Miguel Carneiro Júnior (a "Feminina" – ETE Carlos de Campos)". (MORAES, 2002. pág. 49)

A leitura do trecho desta pesquisa acima traz ainda a evidência de que o próprio ajuste realizado através da equiparação do ensino destas escolas ao curso secundário, pelo seu caráter tardio, também demonstra o paralelismo que marcou o funcionamento do ensino secundário regular, com destinação propedêutica, de um lado, e de outro, o ensino profissional voltado às camadas populares para as quais não era previsto o maior prosseguimento nos estudos. Uma tendência que será mantida e reforçada nos anos seguintes:

> "Nos anos 40, o ensino profissional foi marcado, no plano federal, pela "Lei Orgânica do Ensino Profissional" e pelas propostas de Roberto Mange. Ao contrário das reivindicações apresentadas no "Manifesto dos Educadores ao Povo e ao Governo", em 1932, o ensino técnico de nível médio é organizado como ramo distinto, sem canais de comunicação com o ensino secundário. Institucionalizam-se duas estruturas paralelas: de um lado, o ensino secundário, voltado para a formação geral, propedêutica aos estudos superiores, ao preparo das "individualidades condutoras"; de outro, o ensino profissional, para formar mão-de-obra qualificada para o mercado. As modalidades informais de educação destinadas ao treinamento/qualificação profissional de trabalhadores industriais passam a ser realizadas pelo SENAI, instituição monopolizada pela iniciativa privada e gerida pela Confederação Nacional das Indústrias". (MORAES, 2002 pág. 50)

E tanto este paralelismo que separou o ensino secundário regular do ensino técnico como a participação da iniciativa privada na gestão da educação profissional, que marcaram a história da educação no Brasil, na primeira metade do século XX, foram mantidas como características da educação brasileira, na segunda metade deste século, e até reforçadas à partir do que ficou conhecido como golpe militar de 1964. Aliás, sobre o caráter exclusivamente militar deste golpe, vale tomar conhecimento do trabalho de pesquisa empreendido por René Armand Dreifuss, intitulado "1964: A Conquista do Estado" no qual é analisada a forte e determinante ação civil, chamada pelo autor de "Golpe de Classe". A leitura desta obra de Dreifuss ajuda a compreender que a participação dos setores privados não se restringia a gestão da educação profissional, mas compunha uma articulação muito maior de interesses empresariais e militares, nacionais e internacionais, de controlar, não

apenas no aspecto de formação profissional, a classe trabalhadora, mas também, e principalmente, manter sobre esta classe uma política de contenção, ou "arrocho" salarial que precisou ser mantida na base da repressão e supressão da liberdade política e sindical (com o progressivo endurecimento do regime militar todas as demais liberdades, exceto a liberdade econômica do Capital). (DREIFUSS, 1981).

2.7.2. O Golpe de 1964 e a Política de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Período do Regime Militar

Como reação ao fortalecimento da influência sindical e de esquerda no governo do Presidente João Goulart é arquitetado, com bastante antecedência, o golpe cívico-militar que é vitorioso com a derrubada deste governo e a instalação de um regime ditatorial que durará vinte anos. Sobre este contexto político e as conseqüências na educação profissional; aproveitaremos a contribuição do SINTEPS (Sindicato do CEETEPS, do Ensino Público Estadual, Técnico, Tecnológico Profissional do Estado de São Paulo), intitulada "Os (DES) Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de São Paulo", escrita por Silvia Elena de Lima, Salvador dos Santos Filho e Clovis Roberto dos Santos Filho. Nesta publicação é assim analisado o contexto que resultou no golpe de 1964:

> "O choque das posições políticas entre a Escola Superior de Guerra, com sua visão da "segurança e desenvolvimento", e o modelo "das reformas de base", operadas por João Goulart, foi fator predominante para o golpe de 1964. Venceu a proposta da Escola Superior de Guerra, com a modernização conservadora, apoiada pelos Estados Unidos, para substituir a "república sindicalista", como era jocosamente chamado pelos militares o governo de João Goulart. A modernização conservadora pressupunha a concentração de renda, o arrocho salarial e o alinhamento subserviente ao grande capital internacional e, para concretizá-la, foi preciso romper com a democracia e promover o fechamento político. Isso foi feito com o golpe militar". (Lima, et al. 2008, pág. 81)

E este "alinhamento subserviente ao grande capital internacional" também se daria através da aceitação do modelo educacional dos países do chamado capitalismo avançado, notadamente, os Estados Unidos, através de convênios firmados com agências internacionais:

> "Em 1966, o Ministério da Educação assinou uma série de convênios com a United States Agency for International Development, que ficaram conhecidos como Acordos MEC/USAID. De um modo geral, o objetivo era implantar no Brasil o modelo educacional norte-americano que, segundo o governo, poderia garantir o quadro técnico desse conta do novo projeto econômico brasileiro, em sintonia com os Estados Unidos. As críticas do movimento estudantil, o mais organizado naquele

> momento, eram de que, na realidade, o objetivo era a privatização". (Lima, et al. 2008, pág. 79)

Estas citadas críticas do movimento estudantil, ou de outros setores, por sua vez, não seriam admitidas pelo regime que promoveria a progressiva repressão e militarização das práticas escolares:

> "Em 26 de fevereiro de 1969, entrou em vigor o Decreto-Lei 477, aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político. O objetivo era impedir os protestos estudantis.
> Uma característica dominante nas escolas públicas era o uso de uniformes. Nos grupos escolares do Brasil, os alunos do Primário (atual Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série) eram agrupados nos pátios das escolas diariamente para o hasteamento da bandeira e cantavam hinos cívicos.
> Do Ensino Fundamental até a série inicial do Ensino Superior, era obrigatória a prática da educação física, também uniformizada.
> Vários professores da Universidade de São Paulo (USP) foram aposentados compulsoriamente". (Lima et al. 2008, pág. 80)

Desta forma vemos que o uso do regime militar de repressão sobre os estudantes e professores era complementado por medidas que pareciam visar o maior controle disciplinar das escolas, nos moldes militares. E é neste contexto que é criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

2.7.3. A Criação do Centro Paula Souza no Contexto do Regime Ditatorial

Neste ambiente social e político marcado pelo fim das liberdades democráticas conjugado com um modelo econômico que, concentrando renda e riqueza, gerou crescimento da produção e demanda por mão-de-obra para o parque fabril em expansão, é que nasce o Centro Paula Souza:

> "É neste cenário, no auge do período militar, que nasce o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, criado sob a égide dos poderes instituídos pelo Ato Institucional nº.5, através do Decreto Lei Complementar s/n, em 6 de outubro de 1969. Surgiu como entidade autárquica do estado de São Paulo, com a finalidade de desenvolver e articular a Educação Tecnológica nos graus do Ensino Médio e do Ensino Superior". (Lima et al. 2008, pág. 81)

A prioridade prevista para este Centro, quando foi criado, era porém, o Ensino Superior, denominado tecnológico. Para Liliane Bordignon de Souza, que publicou trabalho intitulado "Docência em Escola Técnica; Relações e Condições de Trabalho", as preocupações, naquele momento em que surgiu o Centro Paula Souza não estavam ainda voltadas à educação profissional de nível médio, mas com a formação de técnicos de nível superior, os tecnólogos, o que, por sua vez, atenderia duas principais demandas.

> "A intenção, segundo idealizadores e primeiros administradores, era atender duas demandas: a) dos municípios, que pleiteavam a construção de faculdades e b) do crescente setor industrial, que demandava ao estado formação de mão-de-obra qualificada para as operações mais específicas, que exigiam formação mais ampla, mas não necessariamente de nível superior nos moldes "tradicionais".
> O governo de Abreu Sodré se colocava contra o que nomeava de bacharelismo: uma excessiva formação universitária, sem articulação com as necessidades imediatas do setor produtivo, que acabava se posicionando na contramão da formação de quadros para a indústria em expansão. A partir deste argumento, o governo justificou ser inviável a ampliação do ensino superior tal como estava organizado". (SOUZA, 2010, pág. 10)

Este modelo, implantado pelo governador Abreu Sodré, de Educação Superior no Centro Paula Souza, correspondia ao propósito de oferecer uma formação aligeirada que seria mais adequada ao setor social que exerceria funções "não-bacharelescas" na produção. A esta conclusão é que chega Claudia Machado em Dissertação de Mestrado intitulada "Reforma Curricular e o Ensino de História nas Escolas do Centro Paula Souza", mencionada por Souza no trabalho já citado.

> "Para os fundadores do Centro, a criação de uma instituição formadora de profissionais em nível superior de curta duração atendia a dois propósitos fundamentais: oferecer ensino superior a jovens que não teriam condições materiais de cursar as universidades/faculdades públicas e responder a demanda de formação de mão-de-obra para a indústria, "intenção em sintonia com a política educacional do governo militar". (MACHADO, a*pud* SOUZA, 2010, pág. 11)

2.7.4. A Transferência de Escolas Técnicas para o Centro Paula Souza

O citado direcionamento do Centro Paula Souza para o atendimento de setores mais populares que antes demandavam vagas no Ensino Superior Tradicional, que ao mesmo tempo resultava na redução de custos se comparados ao que se gastava com cursos mais extensos e tradicionais, também estaria mais de acordo com o mercado de trabalho interessado ainda no barateamento da mão-de-obra, avançou no sentido de resultar na incorporação de escolas profissionais técnicas que foram transferidas para o Centro Paula Souza:

> "Em 1980, o governo Paulo Maluf (1970-1982), transferiu da Secretaria da Educação para o CEETEPS, seis escolas técnicas chamadas conveniadas, criadas na década de 1960, pela parceria entre governo federal, estadual e municipal, que tinham prazo de funcionamento já estabelecido na criação. Após a transferência dessas escolas, outras seis, vinculadas a Secretaria de Educação, foram entregues à administração do CEETEPS, totalizando 12 escolas técnicas de nível médio". (SOUZA, 2010, pág. 12)

Este processo de transferências, iniciado no governo de Paulo Maluf com o argumento do que o Centro Paula Souza era melhor preparado para acolher as escolas técnicas (Souza, 2010, pág. 12), gerou resistências e foi interrompido no governo de Franco Montoro, só vindo a ser retornado durante a gestão do governador Fleury Filho:

> "Em 1994, o governo Fleury Filho, retomou o debate da organização das escolas técnicas. Transferiu por meio de decreto 39 o conjunto de escolas profissionais de nível médio administradas pela Secretaria de Educação, através da Diretoria de Ensino Técnico (DISAETE), para o Centro de Paula Souza. O CEETEPS recebeu as 82 escolas agrícolas, industriais e comerciais do estado, juntamente com os profissionais que ali atuavam e a estrutura física das escolas". (SOUZA, 2010, pág. 13)

Antes de prosseguir, porém, na análise deste processo que consolidou o Centro Paula Souza, como o órgão responsável pelo Ensino Técnico em São Paulo, cabe ressaltar que não nos detemos na tentativa de profissionalização compulsória representada pela Lei Federal 5.692 de 1971 pelo fato deste ensaio fracassado já ter sido analisado quando tratamos do Ensino Médio anteriormente, tendo sido este um "período de pseudo-profissionalização, mas que se alinhava com o pensamento militar de solução para os problemas de crescimento do país, aumentando substancialmente a quantidade de jovens com qualificação profissional". (LIMA, et al. 2008, pág. 84)

Como já vimos este aumento substancial na quantidade de jovens profissionalizados não ocorreu com a Lei 5.697/71, que foi posteriormente revogada pela Lei 7.044/82 "que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização". (Lima et al. 2008, pág. 84)

Se este aumento substancial não ocorreu no período da profissionalização compulsória, em que vigorou a Lei 5.692/71, tampouco há concordância quanto a este aumento ter ocorrido nos cerca de vinte anos que se seguiram, desde a revogação desta Lei pela 7.044/82. Se temos, por um lado, um quadro explicativo, integrando uma publicação especial em comemoração aos 40 anos do Centro Paula Souza, exposta no Portal do Governo do Estado de São Paulo, em setembro de 2009, apresentando números tidos como positivos da ampliação verificada entre 1994 e 2006:

> "Além da criação da ETEC Adolpho Berezin, de Mongaguá, mais 85 escolas técnicas são integradas ao Centro Paula Souza, entre 1994 e 2004. Entre elas, 35 da área agropecuária, como a ETEC de Cabrália Paulista. Entre 2002 e 2006, foram implantadas mais 26 unidades em diversos municípios: Atibaia, Avaré, Bauru, Bebedouro, Birigui, Capão Bonito, Carapicuíba, Fernandópolis, Franco da Rocha, Guarujá, Hortolândia, Lins, Mauá, Osasco, Pirassununga, Praia Grande, Ribeirão Pires, Santa Bárbara d'Oeste, São José do Rio Pardo, São Paulo (3), São Roque, Taquarituba, Taubaté e Tupã". (SÃO PAULO, PORTAL DO GOVERNO, 21 de setembro de 2009)

2.7.5. A Baixa Oferta de Vagas em Cursos Técnicos numa Denúncia Inusitada

Temos, por outro lado, o teor de uma palestra proferida pelo Professor Almério Melquíades de Araújo, Coordenador do Ensino Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que é bastante crítico em relação aos números da expansão verificada até aquele período. Nesta palestra no IV Congresso Municipal de Educação, em 18/11/2005, faz uma apreciação bastante negativa:

> "Eu trouxe uma distribuição da cidade de São Paulo, da região metropolitana, em relação à oferta de unidades de ensino, e já é possível notar que a educação profissional é algo diminuto. Existem apenas 13 escolas técnicas públicas em uma cidade como São Paulo, de 10 milhões de habitantes. Está evidente a deficiência da chamada educação profissional formal na cidade de São Paulo, que é a maior e a mais desenvolvida e com maior tradição industrial e comercial do Brasil. E vemos como a educação profissional é reduzida, basta comparar o número de escolas que oferecem ensino médio e ensino fundamental com as que oferecem ensino técnico.
>
> Tenho alguns números, por intermédio dos quais isso fica mais evidente: na cidade de São Paulo, temos 559 mil matrículas no ensino médio, e apenas 77 mil no ensino técnico, ou seja, menos de 15%. Essa estatística exclui os milhões de habitantes da cidade de São Paulo que já têm o ensino médio e que não têm nenhuma formação profissional regular devidamente certificada. O crescimento da escola particular foi negativo quando comparado ao crescimento real do ensino médio na cidade de São Paulo. No que diz respeito ao ensino técnico, temos uma equação inversa: nesse caso predomina a escola particular. Temos 80% dos alunos matriculados em ensino técnico nas escolas particulares e apenas 20% em escolas públicas, o que agrava mais o problema da regularização da certificação e da formação regular no nível técnico para o jovem da escola pública. Além de a oferta ser escassa, ela ainda se dá majoritariamente na escola particular, o que torna mais difícil para o jovem e para o trabalhador ter acesso a uma formação técnica regular". (ARAUJO, 2005, págs. 195,196 e 197)

Este texto fala por si só ao evidenciar a reduzida oferta de vagas para profissionalização no período, utilizando dados do Censo Escolar de 2004, citando como fontes o MEC/INEP/DEEB e o Banco de Dados CETEC-2005. Só surpreende o fato de que esta descrição bem negativa seja feita pelo próprio professor Almério Melquíades de Araújo, que era o Coordenador do Ensino Técnico do Centro Paula Souza. E além da origem desta crítica também chamamos atenção para o fato de que ela é feita no final de um ano que antecedia o das eleições nas quais o governador da época, Geraldo Alckmin concorreria, e perderia, ao cargo de Presidente da República. Coincidentemente o secretário de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, a qual estava subordinado o Centro Paula Souza, o Sr. João Carlos de Souza Meirelles, viria a coordenar esta campanha, derrotada, do candidato Alckmin à presidência do País.

As afirmações e dados apresentados pelo professor Araújo, assumiriam, portanto, uma dimensão política ampliada pelo período próximo das eleições presidenciais. Tanto mais porque, embora também tivesse criticado o Governo Federal que oferecia "apenas o CEFET, que tem uma escola e um centro de formação profissional", a continuidade de seu texto aponta questões que, de fato, mereceriam melhor atenção de todas esferas de governo:

> "Há um conflito: o jovem é hoje o maior desempregado da cidade de São Paulo. Hoje, o desemprego é muito maior na faixa dos 16 aos 24 anos do que na faixa daqueles que têm mais de 40 anos. Por que? Por conta da falta de escolarização, da falta de formação profissional, já que as empresas em São Paulo atualmente exigem, para qualquer função, o ensino médio e experiência de trabalho. Como as empresas sabem que existe pouca gente com formação profissional, nos anúncios de emprego, geralmente, é exigida experiência profissional. Como fica a situação dos jovens que terminam o ensino fundamental ou o ensino médio, e que não têm acesso a uma educação profissional? Hoje vivemos esse problema, e o crescimento de vagas de matrículas iniciais na cidade de São Paulo não é muito alvissareiro. Vejam que a oferta da maior instituição de educação técnica no Estado de São Paulo, e a maior do Brasil em termos de rede estadual, teve um crescimento significativo ao longo de 5 anos: foi de 9.600 matrículas para 13.000. Mais o que são 13 mil diante dos números do ensino médio?
> Potencialmente, os candidatos ao ensino técnico são pessoas de origem humilde, que não tem condições reais de freqüentar um curso superior de 5 anos, ainda mais porque o ensino superior é majoritariamente composto por instituições particulares. Às vezes, o jovem passa no vestibular, mas desiste no primeiro ou no segundo ano. Infelizmente, temos um número significativo de pessoas que começam e não terminam o curso superior.
> Bom, esse é o quadro, e eu lamento não poder trazer informações melhores sobre a questão da educação e da formação profissional. Estamos diante de um gargalo, e o Estado e a iniciativa privada terão que se debruçar sobre o problema e oferecer sugestões. Muito obrigado pela atenção". (ARAUJO, 2005, pág. 198)

2.7.6. O Plano de Expansão das ETECs e as Disputas Eleitorais

Este final da palestra dada pelo professor Almério Melquíades de Araújo, consideramos que traz questões tão relevantes que optamos por transcrever na íntegra. E não há muito o que acrescentar ao que está aí colocado. Só haveria que responder em forma de investimentos para a ampliação das ofertas destas vagas em Escolas Técnicas públicas. E, como já foi informado, o ano seguinte, de 2006, foi de eleições para deputados estaduais, deputados federais, senadores, governadores e para a escolha de presidente. Como também já foi dito, o Governador Alckmin concorreu à presidência e perdeu, mas o candidato do mesmo partido, o PSDB, José Serra, ganhou as eleições para governar o Estado de São Paulo, iniciando o mandato em 2007. Eleito governador de São Paulo, seu próximo alvo político seria disputar a sucessão do Presidente Lula, em 2010. E para Alckmin restou concorrer para voltar a ocupar o governo de São Paulo. Com estes dois projetos políticos e eleitorais definidos, esta gestão de 2007 a 2010 será de intensa disputa política. E mesmo com

rivalidade praticamente pública entre estes dois políticos do mesmo partido, José Serra e Geraldo Alckmin, eles se acomodarão no governo para a disputa seguinte, em 2010. E o lugar escolhido para acomodar Geraldo Alckmin foi justamente a Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, responsável pelo Centro Paula Souza. Se este Centro tinha sido fundado, cerca de quarenta anos passados, num período de ausência de liberdade política, censura e eleição indireta para o principal posto executivo do País, o de Presidente da República, decorridos estes quarenta anos, a restauração das liberdades democráticas e a forte polarização entre dois grandes partidos, PT e PSDB, trazia ingredientes novos na história do Centro Paula Souza: A influência das disputas eleitorais e o apelo eleitoral que passou a significar a oferta de mais vagas no Ensino Técnico. E é neste contexto que vale observar a aplicação do Plano de Expansão das ETECs e as reações que foram provocadas com a implementação deste Plano. Mas, por outro lado, é útil ainda observar que o Governo Federal, do Presidente Lula, também colocará em andamento um Plano de Expansão das Escolas Técnicas Federais, num movimento que transparecia para a imprensa, como de disputa entre estas duas esferas de governo, a Federal, comandada pelo PT, e a Estadual de São Paulo, dirigida pelo PSDB, pela liderança na corrida para a criação de mais vagas e unidades de Ensino Técnico. E isto é, pelo menos, o que pode ser deduzido das matérias publicadas no Portal do Jornal da Ciência (um órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), no dia 13 de julho de 2010, faltando menos de três meses das eleições. E o título de uma das notícias é sugestivo: "Governo Federal e estados inauguram escolas profissionalizantes para combater o desemprego". Vejamos o que diz esta notícia:

> "Enquanto autoridades da área educacional em todo o país penam para estabelecer políticas públicas efetivas para atrair e manter o jovem brasileiro na escola e impedir quedas seguidas da taxa de matrícula no ensino médio, a procura por cursos profissionalizantes cresceu 86% em pouco menos de dez anos e pode fechar 2010 com mais de 1 milhão de estudantes nas redes federal, estaduais, municipais e particular, graças à aceleração dos investimentos para inaugurações de colégios técnicos. Em 2001, o Brasil contabilizava 462,2 mil matrículas no ciclo profissional de ensino, número que representava 5% dos 8,398 milhões de alunos no nível médio regular, que registrou pico de 9,169 milhões de matriculados em 2004. A educação profissional sustentou expansão bastante superior, fechando 2009 com 861,1 mil estudantes, uma participação de mais de 10% na taxa de matrículas do ensino médio (8,337 milhões), de acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

A primeira coisa que chama atenção nesta notícia é o contraponto estabelecido entre a procura por cursos profissionalizantes que teria aumentado e as "quedas seguidas da taxa de matrícula no ensino médio", reforçando a imagem de desprestígio que este nível de ensino

vivencia. A notícia também destaca que estaria havendo "aceleração dos investimentos para inauguração de colégios técnicos" nas redes federal, estaduais, municipais e particular, o que indica que estaria havendo mudança na postura das esferas de governo em relação a este tema. Na seqüência da mesma notícia, informações dão conta das diferenças nas situações que envolvem, de um lado, as escolas federais, em que os cursos são integrados e as escolas nos estados em que também há integração, mas combinando-se outros formatos:

> "No âmbito federal, onde os cursos técnicos são integrados ao ensino médio regular, as matrículas saltaram 53% no período, para 86,6 mil. Nos Estados, onde há integração e também cursos técnicos de mais curta duração que dependem do diploma do médio, foram registradas 271,1 mil inscrições - crescimento de 69% em igual intervalo'. (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

Apresentadas estas informações no corpo inicial da notícia, a questão que acaba merecendo mesmo maior atenção é a que diz respeito à maior empregabilidade dos alunos que cursam o Ensino Técnico:

> "Em todas as esferas, governos perceberam que o ensino profissional é o caminho mais curto para combater o desemprego entre os jovens, que atinge quase 5 milhões de pessoas entre 16 e 29 anos - 60% do total de desocupados no país, conforme estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgado em janeiro.
> Levantamento feito com 2.657 recém-formados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostra que 72% dos entrevistados estão empregados e 65% trabalham na área de formação. No Estado de São Paulo, pesquisa semelhante respondida pelos egressos das 179 unidades das escolas técnicas (ETECs) do Centro Paula Souza aponta índice de empregabilidade de 73%". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

2.7.7. Os Efeitos Anunciados da Formação Técnica sobre a Empregabilidade dos Egressos

São utilizados primeiramente estes dados de 2010 que indicam a predominância de jovens entre os desocupados no País, para ressaltar, em seguida, o alto percentual de empregados entre os egressos tanto dos Institutos Federais de Educação como dos egressos das escolas técnicas do Centro Paula Souza.

Mas, em se tratando dos efeitos da passagem pelos cursos técnicos, tão importante quanto o conhecimento obtido sobre o destino dos egressos seja talvez prestar atenção na forma como ocorre o ingresso dos alunos nestes cursos técnicos:

> "Na avaliação do economista especializado em educação Naercio Aquino Menezes Filho, professor do Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), os dados positivos do emprego entre alunos do nível técnico estão associados ao processo de seleção das escolas técnicas. "Diferente das escolas públicas tradicionais de ensino médio, as unidades de educação profissional são reconhecidas pela qualidade do ensino e

> acabam atraindo os melhores alunos, com as melhores notas. O mercado vai apostar suas fichas neles", resume". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

Na fala do economista citado no trecho da notícia acima talvez esteja parte da explicação do maior sucesso destes alunos que passam pelos cursos técnicos: a seletividade no ingresso. No Centro Paula Souza, de São Paulo, por exemplo, o ingresso ocorre mediante o chamado vestibulinho pelo qual é feita a triagem entre os que terão direito ao ensino técnico gratuito, e aqueles não selecionados que deverão buscar outras alternativas. Mas o economista não entra neste detalhe gastando tempo de análise para o caso dos derrotados no processo. Prefere usar seu tempo numa ocupação mais usual que está em conformidade com o espírito da época: lembrar que as escolas públicas tradicionais de ensino médio "não" são reconhecidas como de qualidade o que faz de forma indireta, mas não sem ênfase que é dada pelo principal avalista final do processo: o mercado que "vai apostar todas as fichas neles". Mas neles "quem"? Considerando a seqüência lógica como foi colocada a questão, pode ser deduzido que "neles" se refere àqueles que foram previamente selecionados para entrar na Escola Técnica Pública, mediante o vestibulinho.

Não sendo possível, por exemplo, a imediata universalização no acesso ao Ensino Técnico gratuito, o que deve ser feito para minimizar, pelo menos, a seletividade no processo de ingresso, é a ampliação no número de vagas de modo a aumentar a probabilidade de acesso dos alunos que não sejam apenas "os melhores". Se é esta a lógica que está sendo adotada ou outra de natureza e finalidade mais política e eleitoral, na verdade, não há como reconhecer estas lógicas e motivações que possam justificar, com exatidão, as causas pelo recente interesse, tanto da rede federal, como na estadual, de São Paulo, na expansão. Mas ela, nos últimos anos, está acontecendo nos dois níveis do governo: no federal e no estadual de São Paulo. Observemos como o processo é verificado na escala federal:

> "O Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC), Eliezer Pacheco, classifica como "surpreendente" a demanda do mercado de trabalho pelos técnicos formados em algum dos 185 cursos técnicos catalogados em 12 eixos [...]
> "No Fórum Social Mundial em Porto Alegre, o presidente Lula brincou: "Antes costumava ver faixas contra o FMI, agora vejo prefeitos e movimentos sociais pedindo escolas técnicas". Como secretário, aonde quer que eu vá, prefeitos sempre cobram a mesma coisa. O ensino profissional talvez seja a principal agenda em educação hoje, despertou o interesse de diferentes comunidades porque resolve a questão do desemprego", afirma Pacheco.
> Segundo ele, o MEC vai gastar R$ 4,6 bilhões com educação profissional este ano, mais de três vezes o orçamento do setor em 2003. Os recursos serão destinados para cumprir o plano de expansão do governo, que prevê 380 escolas técnicas em funcionamento até o fim de 2010 - em 2002, havia 140 unidades, outras 62 foram entregues até o ano passado.

> Ontem, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou, em Brasília, a abertura de 78 novas instituições em 19 Estados, com capacidade para atender até 100 mil jovens em cursos técnicos de nível médio, licenciaturas e superiores de tecnologia. Para bater a meta, há outras cem escolas em obras. Os investimentos em construção e equipamentos somam R$ 1,1 bilhão. Com aval do Congresso Nacional, o Ministério do Planejamento autorizou o lançamento de concurso público para a contratação de 5 mil professores e 3,9 mil técnicos administrativos". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

Neste trecho da notícia, após o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, fazer referência a demanda do mercado de trabalho por alguns dos cursos catalogados em eixos que seriam, por exemplo, de saúde e segurança; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer, informação e comunicação; produção alimentícia, entre outros, faz também referência a uma espécie de demanda que não é apenas do mercado, mas dos políticos e movimentos sociais. E se esta demanda é percebida e atendida pelo Governo Federal, conforme os números citados indicam, por parte do governo do Estado de São Paulo, o comportamento, neste sentido, não é diferente:

> "O governo do Estado de São Paulo também está expandindo a rede pública de ensino profissionalizante. Sem acesso ao programa Brasil Profissionalizado do governo federal, o ex-governador Geraldo Alckmin, secretário estadual de Desenvolvimento, pasta responsável pelo Centro Paula Souza, que administra as escolas técnicas paulistas (ETECs), pretende "não gastar um único centavo com tijolos" e ainda assim abrir 33,5 mil vagas até o fim do ano. A estratégia é usar salas de aula ociosas de escolas estaduais e dos Centros de Educação Unificados (CEUs), da prefeitura paulistana.
> "Tem muita escola com sala de aula vazia à noite. No ano passado, fizemos convênios para utilizar essa capacidade ociosa de mais de 30 escolas e 17 CEUs com as Etecs. O fato importante é que não precisa fazer prédio novo", explica Alckmin, acrescentando que os novos cursos serão limitados ao setor de serviços. "Vamos ceder professores do Paula Souza para ensinar comércio, turismo, informática, administração, gestão de pequenos negócios, contabilidade, cursos que demandam no máximo um laboratório de informática."
> Calculando de cabeça, o ex-governador prevê economia de até R$ 300 milhões. "Construir e equipar uma escola para 1,1 mil alunos sai por volta de R$ 7 milhões, R$ 8 milhões. Estamos falando de mais de 30 escolas. A economia pode ser ainda maior, porque aí não entra a compra de terrenos, não precisa gastar com limpeza, segurança, a ETEC só entra com os professores."". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

2.7.8. A Opção por Alternativas mais Baratas de Formação

Vimos, portanto, que se no sentido do esforço pela ampliação de vagas, há semelhantes empenhos, na forma como esta ampliação é oferecida parece haver, no caso de São Paulo, a preferência por opções que representem menores custos. Uma alternativa que, de fato resulta em economia, na medida em que não se gasta "um único centavo com tijolos" e não precisa gastar com limpeza e segurança, que seriam de responsabilidade das escolas, da

prefeitura (os Centros Educacionais Unificados) ou do próprio Estado. Esta alternativa mais barata, porém, restringe como é informado na notícia, a oferta de novas vagas apenas aos cursos do setor de serviços que exigem poucos recursos. Desta forma, menos do que atender as necessidades e interesses dos alunos há a preocupação em oferecer os cursos que representem menos gastos. Mas se a preocupação maior talvez não seja a de atender exatamente os interesses dos alunos a quem deveria atender então este tipo de opção? Alckmin, neste ano de 2010, no comando da Secretaria de Desenvolvimento, responde:

> "Além da economia com a expansão das vagas, Alckmin relaciona as escolas técnicas com o dinamismo do mercado de trabalho. "Em uma cidade falta emprego, na outra, sobra. A lógica é fazer um casamento, ver o que o mercado de trabalho precisa. Podemos abrir uma escola técnica de administração hoje, mas não é um curso eterno, amanhã a microrregião pode não precisar mais de formar profissionais com esse perfil."". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

A resposta parece estar aí: O importante é atender o "dinamismo do mercado de trabalho". Faltaria acrescentar ao dinamismo o interesse também, uma vez que mesmo o excesso de profissionais formados na área da Administração, por exemplo, não chega a ser efetivamente um problema "para o mercado". Será sim um problema para os formados na área da Administração que estiverem desempregados ou submetidos a salários rebaixados em decorrência do excesso de mão-de-obra de uma área com elevado número de formados originados da escolha dos cursos mais baratos. Nesta perspectiva, o "mercado" pela sua natureza dinâmica, efetivamente, não perde. Pelo contrário, dispensa e paga menos com mais facilidade. Mas, em se tratando de raciocínios instigantes, não há privilégio do governo estadual de São Paulo. Também no Governo Federal, os argumentos de Eliezer Pacheco, secretário de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação também merecem, no mínimo, atenção:

> ""Foram raros os momentos em que o Brasil teve projetos de nação. Tivemos com Getúlio, JK, Geisel e agora com Lula. Por mais que discordemos do regime, o Brasil na época do Geisel tinha plano de crescimento, autonomia energética, fortalecimento das estatais. Naquela época o ensino profissional era forte, estava relacionado com a necessidade de geração de mão de obra qualificada, assim como hoje."". (JORNAL DA CIÊNCIA, 13/07/2010)

Não havendo a pretensão de analisar todas as implicações políticas e filosóficas potencialmente contidas neste último parágrafo citado, há que se reconhecer o quanto estas poucas palavras do secretário Eliezer Pacheco são ricas no que proporcionam de elementos para estudo e discussão. Mas destes possíveis elementos, dois queremos destacar como pontos

que justificavam uma discussão: o primeiro ponto está relacionado à menção feita aos projetos de nação que teriam existido nos períodos de Getúlio, JK, Geisel e agora com Lula. Excluindo as duas personalidades nas pontas desta lista, os outros dois, Juscelino Kubitschek, de um jeito e Ernesto Geisel, de outro, implementaram projetos que longe de expressarem os interesses unificados e homogêneos de uma "nação", eram expressões de projetos bem fundamentados, formulados e executados por uma estrutura política de poder ligada e subordinada ao Capital Multinacional e seus interesses associados (DREIFUSS, 1981). Então, como demonstra Dreifuss em sua análise sobre os grupos empresariais, internacionais e nacionais, com seus respectivos representantes políticos, agentes e intelectuais orgânicos, que atuaram antes, durante e depois do golpe de 1964, conduzindo o País com seus projetos que eram das classes das quais faziam parte ou eram representantes, remunerados, e não de uma "nação" hipotética. Uma "nação" que pudesse abranger "num projeto" desde o general Ernesto Geisel até o operário metalúrgico Manoel Fiel Filho. E por falar em Manoel Fiel Filho (operário assassinado nas dependências do DOI-CODI/SP, no dia 17 de janeiro de 1976, um dia após ser detido sob a acusação de pertencer ao Partido Comunista Brasileiro) morto quando o Brasil era presidido pelo General Ernesto Geisel, vale questionar sobre o segundo ponto levantado das palavras do secretário do MEC que também justifica uma atenção especial: aquele que menciona o ensino profissional "forte". A qual ensino "forte" será que faz referência? O ensino profissional imposto pela Lei 5.692/71, feito na época do presidente anterior, General Emílio Garrastazu Médici, mas que foi mantida em vigência durante o governo de Ernesto Geisel? Não tendo conhecimento suficiente para identificar qual seria este ensino profissional forte da época do General Geisel e não sendo objetivo desta pesquisa desvendar enigmas desta natureza, vale, contudo, o registro do que pensam as principais autoridades educacionais do País.

Expostos estes pensamentos, do Secretário Estadual de Desenvolvimento, na época Geraldo Alckmin (atualmente governador de São Paulo), sobre os cursos de "custos reduzidos", do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, sobre o "ensino profissional forte", do General Ernesto Geisel, neste encerramento da parte da pesquisa dedicada à Educação Técnica oferecida, em especial, pelo Centro Paula Souza, talvez valesse parafrasear as palavras que o coordenador deste Centro utilizou para encerrar sua palestra lamentando "não poder trazer informações melhores sobre a questão da educação e da formação profissional".

Mas também vale lembrar que esta frase foi dita por Almério Melquíades de Araújo, no final de 2005, quando coordenava o Centro Paula Souza (e ainda coordena o Ensino Médio e Técnico deste Centro), sendo que de lá para cá, suas principais críticas, que eram relacionadas à baixa oferta de vagas, começou a receber atenção com o Plano de Expansão. Conforme vimos, este Plano, porém, esbarra na política de contenção de custos que leva à opção pelos cursos mais baratos.

Vimos, também, que a normalização democrática do País trouxe ao Centro Paula Souza, que tinha sido criado no regime da ditadura militar, uma condição a que está sujeito todo órgão do Poder Público, a pressão política influenciada pelo calendário eleitoral. Sem dúvida, havia pressão política na época da ditadura, mas era uma pressão menos complexa do que monolítica.

2.7.9. A Relação entre as Disputas Eleitorais e os Projetos de Expansão do Ensino Técnico

A democratização do País, contudo, abriu a possibilidade para que os vários projetos em disputa ficassem mais visíveis. E estes projetos, por sua vez, por dependerem do endosso do eleitorado nas eleições, precisam ter certa sintonia com as principais demandas da população. Desta forma, se a demanda pela oferta e mais vagas públicas para o Ensino Técnico foi percebida como uma aspiração forte da população, os grupos políticos prestarão atenção a este aspecto. E isto é o que acontece até hoje. Passadas as eleições de 2010, que conduziram a candidata Dilma, do PT, para a Presidência e o candidato Alckmin, do PSDB, para o Governo do Estado de São Paulo, esta questão da maior oferta de vagas para o Ensino Técnico continua alvo da disputa política entre estes partidos conforme pode ser observado nesta matéria abaixo, publicada no Jornal Folha de S. Paulo, do dia 9 de março do presente ano de 2011, com o sugestivo título: "Planalto Avança sobre Vitrines Tucanas em SP" e subtítulo: "Programa Federal que deve começar em abril fará concorrência às ETECS". Vamos à matéria assinada pelas jornalistas Daniela Lima e Ângela Pinho:

> "O governo federal avançará sobre uma bandeira histórica dos tucanos em São Paulo, as Etecs (escolas técnicas). Descritas como orgulho da gestão estadual do PSDB, ganharão concorrência acirrada com o lançamento do Pronatec (Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica), previsto para abril.
> O governo estadual estimula a comparação da oferta de vagas para a modalidade, já que, proporcionalmente, oferece mais do que o federal. "São Paulo é hoje o maior pólo de ensino técnico da América Latina", disse o governador Geraldo Alckmin.

> As Etecs e Fatecs (faculdades tecnológicas) sustentaram o discurso de Alckmin sobre a qualidade do ensino paulista na campanha eleitoral, em 2010. Nos últimos seis anos, receberam investimentos pesados dos governos do PSDB em São Paulo. O orçamento do Centro Paula Souza, responsável pela administração das escolas técnicas e faculdades tecnológicas, triplicou: passou de R$ 406,9 mil em 2006 para uma previsão de R$ 1,2 bilhão neste ano.
> Hoje, as ETECs oferecem quase 150 mil vagas em cursos técnicos e mais cerca de 50 mil para o ensino médio. O governo tem uma expectativa informal de elevar em 20% essa quantidade, criando mais 40 mil vagas.
> O governo federal, por sua vez, patrocina, via institutos técnicos federais, 348 mil vagas. A expectativa é que, no fim do governo Dilma, os institutos possam receber 500 mil matrículas. Com o Pronatec, há uma expectativa de triplicar esse número. O desenho final do programa ainda não está pronto, mas a idéia é aliar a expansão da rede federal a uma parceria com as entidades do Sistema S. Com isso, a estimativa é chegar a aproximadamente 1,5 milhão de matrículas.
> Ciente do impacto da medida, o ex-governador José Serra (PSDB) disse, assim que a presidente Dilma anunciou o programa, que era cópia de sua proposta. "Parabéns ao governo pelo anúncio do Protec [sic] - o ProUni do ensino técnico-, que propus na campanha", ironizou Serra no Twitter.
> **Diferenças**
> Embora o ensino técnico esteja no centro da agenda de educação de tucanos e petistas, os modelos são distintos. Escolas da rede federal oferecem a educação profissionalizante com as matérias tradicionais -os conteúdos são divididos entre a manhã e a tarde. Já em São Paulo, há predomínio do ensino técnico oferecido após o médio.
> Especialistas vêem pontos positivos e negativos nos dois sistemas. O federal possibilita uma formação ampla ao aluno, mas atende menos gente que o estadual. O resultado é que, segundo o último censo escolar, de 2009, a rede federal responde por cerca de 10% das matrículas. Estaduais ficam com 31% e particulares, 55%." (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 9/03/2011)

Com a periodicidade das eleições e os conflitos mais ou menos abertos dos vários sujeitos políticos e sociais envolvidos na questão do Ensino Profissional, as próprias posições destes sujeitos ficam mais confusas e até contraditórias. Tomemos o exemplo da posição assumida pelo Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS, do Ensino Público Estadual, Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo em relação ao Plano de Expansão das FATEC's e ETE's:

> "O caráter eleitoreiro que perseguiu a expansão das FATEC's até 2005 continuou no debate das eleições presidenciais em 2006 e, também, foi utilizado fortemente pelo candidato José Serra na disputa pelo governo do estado de São Paulo. O atual governador José Serra vem cumprindo um ritmo acelerado de inaugurações de FATEC's. A expansão das ETE's também é preocupante. Eram 99 unidades no início da década e, agora, já são 140 (dados de julho de 2008), sem contar as inúmeras extensões e dezenas de classes descentralizadas, muitas delas instaladas para atender demandas e público específico de empresas, caracterizando uma irregular reserva de vagas públicas".(LIMA ET al. 2008)

Sendo mesmo difícil negar o caráter eleitoreiro da expansão, fica, por outro lado, exposta uma situação paradoxal, na perspectiva da luta classista: uma situação em que um sindicato de trabalhadores se posiciona contra a expansão de vagas que beneficiará outros

trabalhadores e seus filhos, pela razão de que esta expansão atende interesses eleitorais dos ocupantes do poder no Estado, que, por sua vez, no objetivo de permanecer no poder político e/ou ocupar novos postos, atendem, com o Plano de Expansão das Escolas Técnicas, uma demanda real destes segmentos populares.

Foi escrito, no início deste parágrafo anterior que a situação parecia paradoxal na perspectiva classista. Talvez resida aí a questão: Quais posições neste caso representariam melhor os interesses maiores da classe trabalhadora? Qual peso deve ser dado às análises das conseqüências eleitorais, e seus desdobramentos a médio e longo prazo, nas decisões que afetam, beneficiando ou prejudicando, segmentos da própria classe trabalhadora (como os filhos dos trabalhadores que residem em Guaianases, na Zona Leste de São Paulo, e que teriam mais dificuldade para o ingresso em Escolas Técnicas caso não fosse construída uma unidade neste bairro)? Deverá, para o sindicato, o risco de fortalecimento eleitoral dos candidatos de partidos adversários ser motivo suficiente para se posicionar contra o oferecimento de mais vagas em escolas técnicas públicas para filhos de trabalhadores?

Certamente, numa perspectiva classista, há que se considerar o papel reprodutor destas escolas que formam a "força de trabalho" que será melhor explorada pelo Capital. Mas para quem só tem a "força de trabalho" para vender e sobreviver, qual é a alternativa que não seja a mendicância e o roubo? Até para poder contestar o Capital, fazer greves, adquirir consciência de classe, é preciso passar pela experiência do trabalho. Estas são, é preciso reconhecer, esboços de respostas muito simples para questões que são de maior complexidade. E não é propósito, nos limites desta pesquisa, responder a tais perguntas.

As respostas poderão surgir, não aqui, com certeza. Mas só temos chance de responder às perguntas que temos a ousadia de formular. E não são, também, dúvidas solitárias, considerando o quadro de certa perplexidade que ainda predomina no campo do pensamento de esquerda desde o recuo observado diante da ofensiva da ideologia neoliberal, que teve seus valores e modelos fortalecidos na década de noventa. E é do contexto do predomínio do pensamento neoliberal que tratará a próxima parte desta Dissertação.

TERCEIRA PARTE

3. Contexto da Globalização e Supremacia do Pensamento Neoliberal

3.1. O Início da Afirmação do Pensamento Neoliberal

Para a melhor compreensão das relações existentes entre os valores, visões, sentidos, e propósitos presentes tanto nas falas dos alunos entrevistados, analisadas mais à frente, como aqueles contidos nos documentos que orientam a política educacional na oferta de Ensino Técnico e Ensino Médio, no Estado de São Paulo, ou dos que a criticam, e os conceitos que constituem idéias chaves do pensamento hegemônico mundial, o do neoliberalismo nas suas versões mais puras ou dissimuladas, é recomendável o estudo do contexto em que se deu, em escala mundial, a afirmação desta hegemonia. Nesta fase da mundialização do capital, as lógicas nacionais isoladas, são insuficientes para que se compreendam as causas e os propósitos das propostas que orientam as políticas públicas, inclusive as da educação.

Especialmente útil para a obtenção de um quadro panorâmico que ajude a reconhecer os reflexos locais das mudanças globais intensificadas nas últimas décadas é o texto "Balanço do Neoliberalismo", no qual Perry Anderson, após identificar sua origem no momento em seguida ao término da Segunda Guerra Mundial e narrar o esforço de cerca de vinte anos de seus principais teóricos (começando por Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, entre outros) num período em que este pensamento combatia, ainda sem muito êxito, as políticas do Estado de Bem Estar Social, localiza só nas conseqüências da crise do modelo econômico, em 1973, o que deu maior impulso às idéias neoliberais:

> "Quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmaram Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais". (ANDERSON, 1995:10)

É a partir daí que começam a ser adotadas as receitas fornecidas pelo neoliberalismo que incluem a estabilidade monetária, diminuição dos gastos sociais, restauração da taxa de desemprego e o ataque aos sindicatos, numa política que teve seu primeiro exemplo de efetivação construído na Inglaterra:

> "O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, afastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia – se lançaram num amplo programa de privatização[...]".(ANDERSON, 1995: 12)

3.2. As Mudanças Ocorridas na Economia

Se vimos, inicialmente, os programas adotados pelas administrações que seguiram a receita neoliberal para responder à crise na economia capitalista, no início dos anos 70, é importante analisar como estas medidas estavam relacionadas com outras mudanças ocorridas no próprio processo de produção. Numa análise sobre a situação do trabalho nesta fase da economia mundial, Ricardo Antunes, discorre a respeito das transformações, verificadas principalmente nas duas últimas décadas quando "o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho..." (ANTUNES, 2002, p. 35).

E mesmo na opinião de outros autores, não são vistas perspectivas de reversão neste quadro. Pelo contrário, é previsto o agravamento desta crise. Esta é a opinião, por exemplo, de Santos (2001, p. 177), Professor do Departamento de Sociologia da UFRGS, para quem:

> "A crise do sistema capitalista se aprofunda, e isso pode ser observado através de diversos indicadores: estagnação econômica, instabilidade de mercados financeiros, intensa especulação, descontrole monetário, recessão e aumento constante das taxas de desemprego".(SANTOS, 2001, p. 177)

Santos (2001, p. 177), ao tratar da questão do desemprego, cita o caso da América Latina onde, no período de 1991-1997, "o PIB por habitante aumentou 13% mas a taxa de desemprego urbano aumentou quase 30% e a dívida externa, 42%".

Mas de onde surgiriam estas tendências, ou como foi se delineando esta nova situação mundial? Na opinião de Antunes (2002. p. 37), estas tendências podem ser assim resumidas:

— O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotísmo são exemplos;

— O modelo de regulação social-democrática, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.

Mas se o modelo acima citado serviu para solapar as políticas sociais dos países centrais, no que se refere à questão do emprego nos países periféricos, suas influências também foi sentida. No dizer de Antunes (2002, p. 42), esta "forma flexibilizada de acumulação capitalista, baseada na reengenharia, na empresa enxuta" produziu algumas conseqüências importantes:

> 1. Há uma crescente redução do proletariado fabril estável, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo/fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo;
> 2. Há um enorme incremento do novo proletariado, do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os "terceirizados", "subcontratados". (ANTUNES, 2002, p. 42-3).

Diante do aumento do desemprego, em geral, e do desemprego juvenil, em especial, no contexto das transformações econômicas verificadas mais intensamente nos últimos trinta anos, quais tem sido as posições assumidas pelos responsáveis pela implementação de políticas de educação e preparação para o trabalho (dos órgãos de governo enfim) de um lado, e dos que, por outro lado, estudam, nas universidades, propostas para a educação e trabalho dos jovens? Mais: quais outros interesses são percebidos no tratamento desta temática? Como se posicionam os representantes das Agências Internacionais? E qual é a influência destas Agências na formulação da Política Educacional Brasileira, no que se refere ao Ensino Médio e Profissionalizante?

3.3. A Influência das Agências Internacionais na Formulação da Política Educacional Brasileira

No estágio da globalização uma das conseqüências do enfraquecimento dos Estados Nacionais é o aumento da influência das Agências que representam o capital financeiro internacional na formulação, não apenas das políticas econômicas dos países dependentes mas também das políticas sociais destes países (o que inclui a política educacional). Entre os pesquisadores que concordam com este diagnóstico está Kruppa para quem este "novo panorama inclui a participação de personagens extranacionais, como as grandes agências financiadoras, cujos critérios operacionais interferem cada vez mais em assuntos internos". Interferência, aliás, decorrente de um duplo papel representado por estas Agências, como avalia Sônia Kruppa ao descrever estes papéis representados pelo Banco Mundial: "O Banco é um agente econômico, mas quer ser e é um 'agente de pensamento'. À medida que se

constitui como uma ideologia programática diz-se um 'Banco de Conhecimento'" (KRUPPA, 2000, p, 223)

Esta intromissão, após a retomada da democratização do Brasil, teria encontrado mais facilidade (no que se refere à política educacional) a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Teria sido este governo (se não for considerada a rápida e traumática passagem de Fernando Collor) que buscou construir uma marca em torno das reformas demandadas pelo novo panorama internacional. E tal como sucedeu no caso brasileiro, com Fernando Henrique, esta subalternidade teria acontecido em quase toda a América Latina. (BUENO, 2000, p. 45),

Um dos defensores desta tese é Silva Júnior (2002, p. 206) para quem "as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das Agências Multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo...".

Para este consentimento contribuiria a atuação de uma "intelligentsia" no poder que estaria muito bem afinada com a mentalidade do Banco Mundial, à partir de um centro irradiador de políticas defendidas por este Banco, representado pelo Estado de São Paulo, neste período do Governo de Fernando Henrique Cardoso:

> "O grupo paulista do poder, federal e estadual, guarda entre si uma certa identidade de origem. Do presidente sociólogo à Secretaria de Educação do Estado, em São Paulo, há uma característica de pertencimento a um grupo de docentes universitários, com diversas inserções temporárias em órgãos públicos. Há de certa forma, uma "intelligentsia" no poder, que tem se mostrado extremamente consistente. No que diz respeito ao setor educacional federal e estadual, em especial, a questão, a meu ver, não se explica apenas pela identidade partidária dos dois grupos. Estamos frente a uma ação harmonizada, também, pelas mediações realizadas por contatos comuns com o próprio BM. O caso São Paulo revela essa harmonia que parece se estender como potência aos outros estados". (KRUPPA, 2000. 228)

Mesmo que este movimento de subordinação aos ditames internacionais, tenha se intensificado a partir das reformas implementadas pelo governo FHC, esta influência externa na formulação da política educacional brasileira já adquiria contornos mais precisos desde o final da década de 60, através da ação do Banco Mundial (BIRD) que entre outras recomendações destaca a de que "a educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento" (FONSECA, 1995, p. 169).

Mas, quais foram os movimentos que impulsionados pelo efeito político das mudanças políticas que convulsionaram o Leste Europeu, fizeram o ideário liberal também ganhar corpo, na esfera da educação nesta parte do globo?

Como momento importante deste processo, Bueno cita a realização, no início dos anos 90, do Seminário "La Concertación de Políticas Educativas em Argentina y América Latina" (BUENO, 2000, p. 75).

Este encontro visto por Bueno (2000, p. 77/89) como palco das interferências externas nos rumos da educação dos países "em desenvolvimento", no qual são definidos modelos e procedimentos homogêneos, na verdade seria seqüência de uma iniciativa original mais ampla ocorrida em Jonstein, Tailândia, no ano de 1990: a Conferência Mundial de Educação para Todos.

E embora a subordinação fique oculta sob uma capa de unanimidade na aceitação dos textos que resultam destes encontros, isto não significaria, segundo Bueno, uma imposição linear e mecânica de receitas e modelos, pois pesariam na formulação das políticas destes países os interesses dos grupos hegemônicos locais em suas alianças com empresas transnacionais. E desta aliança, ou "integração pelo alto" que seriam difundidas concepções que articulam educação com sociedade tecnológica, através de propostas de ajustes que ocultariam intenções econômicas de baixar o custo e aligeirar o ensino médio (BUENO, 2000, p. 90-91).

A formulação, apresentação e disseminação destas propostas afinadas com a "nova" realidade de economia da globalização, conduzidas com o aval de importantes agências financeiras, estariam garantidas por uma rede na qual teriam grande importância "textos fortemente centrados na relação entre educação, conhecimento, tecnologia e desenvolvimento" (BUENO, 2000, p. 15).

Como exemplo de documento que incorporaria estes conceitos na justificativa das diretrizes construídas para o ensino médio e a educação profissional está o livro da CEPAL/UNESCO Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade.

Este livro, entre outros documentos, conteria parte das idéias chaves que estariam fundamentando as reformas educativas brasileiras. Quais seriam estas idéias-chave incorporadas ao vocabulário dos nossos documentos oficiais, ao longo da década de 1990, principalmente? Ou, quais conceitos presentes nos documentos oficiais e acadêmicos que cercaram estas reformas, marcando a políticas para o Ensino Médio e Profissional nos anos

90? Como veremos, adiante, entre estas idéias chaves, algumas delas como "competência, qualidade e empregabilidade" sintetizam bem o espírito predominante na época.

Mas, antes de avançar na análise do significado destes conceitos, vale observar o contexto em que ocorrem mudanças nas concepções e estratégias ideológicas das referidas agências internacionais, em especial, do Banco Mundial, diante do agravamento das conseqüências sociais provocadas pelos próprios ajustes recomendados pelo Banco e pelo FMI. Na opinião de Lucia Maria Wanderley Neves e outros pesquisadores que identificam nas orientações da chamada Terceira Via, uma "Nova Pedagogia da Hegemonia", "a visão mais ortodoxa do neoliberalismo não permitia o uso de estratégias de consenso que atingissem os novos problemas causados por suas próprias políticas econômicas" (NEVES. 2005, P. 72). Estes autores observam, à partir desta década de 1990, uma nova linguagem hegemônica que seria incorporada pelos organismos internacionais financeiros, na qual o Estado reapareceria como "gestor de compensações", mas desta vez, mais fortemente associado à chamada "sociedade civil", constituindo um terceiro caminho entre neoliberalismo e a antiga social democracia (NEVES. 2005. P. 73).

Esta nova social democracia, numa roupagem que disfarçaria a defesa do pensamento único em favor do capital, através de iniciativas mais participativas e "humanizadoras" (NEVES. 2005, P.75 e 76), seria caracterizada pela implantação de um novo individualismo que não implicaria "necessariamente atomização de ações, mas estímulo a formas despolitizadas de associativismo".

Nesta direção, a nova pedagogia da hegemonia incentivaria o surgimento do "cidadão colaborador", no lugar do antigo militante, que segundo Neves significaria uma "despolitização da política, no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção de existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político" (NEVES. 2005. P. 90 e 91).

Para a disseminação dos valores desta nova cultura cívica neoliberal, um papel estratégico seria exercido por três aparelhos privados de hegemonia: a mídia, a escola e as igrejas, em especial a Igreja Católica. A ação combinada destes três aparelhos, reforçada pelas reformas educacionais implementadas, visaria:

> "[...] do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades

> empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a 'humanizar' as relações de exploração e de dominação vigentes". (NEVES. 2005, P. 105)

3.4. A Terceira via segundo seu principal Ideólogo

Para um maior conhecimento das proposições do projeto denominado como Terceira Via, buscamos informações, inicialmente, na obra que leva este mesmo nome, a Terceira Via, escrita por Anthony Giddens.

E não há na leitura deste livro de Giddens, necessidade de grande esforço para elucidar seus propósitos, sendo bastante esclarecedores logo os primeiros parágrafos.

No parágrafo de abertura, por exemplo, é confirmada a informação dada no fascículo do Programa de Formação da CNTE sobre o papel desempenhado por Tony Blair neste projeto da Terceira Via:

> "Em fevereiro de 1998, em seguida a um seminário sobre política com os líderes americanos em Washington, Tony Blair falou de sua ambição de criar um consenso internacional de centro-esquerda para o século XXI. A nova abordagem iria desenvolver uma estrutura política para reagir à mudança na ordem global. "A velha esquerda resistiu a essa mudança. A nova direita não quis administrar. Temos de administrar essa mudança para produzir solidariedade e prosperidades sociais." Trata-se de uma tarefa tremenda, pois, como estas afirmações indicam, as ideologias políticas preexistentes perderem sua ressonância". (GIDDENS, 2001, pág. 11)

Entre as afirmações que chamam a atenção nesta citação é a manifesta ambição do primeiro-ministro do Reino Unido que, tendo poucos meses no cargo, já propõe, na sede do Império, Washington, um novo "consenso internacional de centro esquerda". Tony Blair ficaria por dez anos neste cargo de primeiro-ministro mas demonstrava disposição de influir no novo arranjo de forças políticas no mundo, questionando, ao mesmo tempo, o que chamou de "velha esquerda", de um lado, e de "nova direita", de outro. E ao propor mudanças que produzissem "solidariedade" e "prosperidade" parecia querer dizer que não podia ser esperada "prosperidade" da "velha esquerda" e tampouco, "solidariedade" da "nova direita". Para ter estas duas coisas juntas, não serviam mais nem a direita nem a esquerda, era necessário um terceiro caminho.

E após criticar a nova direita e a velha esquerda, por terem perdido ressonância, como ideologias, Tony Blair revela o que será oferecido por este terceiro caminho, uma nova ideologia. E isto fica mais evidente no segundo parágrafo, em que Giddens faz referência à frase utilizada por Karl Marx e Friedrich Engels para iniciar o Manifesto Comunista, publicado em 1848:

> "Cento e cinqüenta anos atrás,, Marx escreveu que "um espectro ronda a Europa" – o espectro do socialismo ou comunismo. Isso permanece verdade, mas por razões diferentes da que Marx tinha em mente. O socialismo e o comunismo sucumbiram, e no entanto continuam nos assombrando. Não podemos simplesmente por de lado os valores e os ideais que os moveram, pois alguns permaneceram intrínsecos à boa vida cuja criação e a meta do desenvolvimento social e econômico. O desafio é fazer esses valores contarem onde o programa econômico do socialismo caiu em descrédito". (GIDDENS, 2001, pág. 11 e 12)

Giddens nesta citação atesta a morte do socialismo e do comunismo mas, curiosamente, como ele próprio escreve, passados cento e cinqüenta anos da publicação do Manifesto Comunista, mesmo tendo sido atestada a morte de parte substancial de seu programa, permaneceria a assombração comunista – Giddens tenta explicar este aparente paradoxo ao afirmar que parte dos ideais contidos no manifesto continuaram vivos, e diz, caído em "descréditos", o programa econômico do comunismo. Tenta explicar então que o que morreu na proposta comunista foi seu programa econômico (deve estar fazendo referência à proposta da propriedade coletiva dos meios de produção), mas não totalmente alguns de seus ideais. E mais à frente, volta a este assunto que parece mais lhe interessar, os ideais:

> "Para que o pensamento político recupere suas qualidades inspiradoras, ele não deve ser simplesmente reativo nem ficar confiando ao cotidiano e ao provinciano. A vida política não é nada sem ideais, mas os ideais são vazios quando não se relacionam com possibilidades reais". (GIDDENS, 2001, pág. 12)

Neste ponto é feita uma crítica ao pensamento político vigente, que Giddens parece qualificar como provinciano e desprovido de inspiração. Tal como Tony Blair, que propunha um "consenso internacional", Giddens também pensa em escala global. Suas idéias são políticas, realistas e oferecidas para o mundo. Um mundo no qual os governos não estão apenas desprovidos de teorias:

> "Despojados das velhas certezas, governos que proclamam representar a esquerda estão criando política sem pensar no que estão fazendo. É preciso por carne teórica no esqueleto de sua prática política – não apenas para endossar o que estão fazendo, mas para fornecer aos políticos maior censo de direção e propósito. Pois a esquerda, é claro, sempre esteve ligada ao socialismo e, pelo menos como um sistema de administração econômica, o socialismo não existe mais". (GIDDENS, 2001, pág. 12)

3.4.1. Reiterando o que Seria a "Morte do Socialismo"

Assim, além de oferecer idéias, um conjunto de idéias baseadas em fatos reais recentes, num momento de perplexidade, de confusão entre principalmente os partidos

situados no campo da esquerda, em seus diversos matizes, também é apresentado um quadro teórico para ocupar o vazio deixado pelo fim do socialismo, novamente lembrado. Um quadro teórico que excluirá a parte indesejada, porque já falecida, do projeto socialista, seu "sistema de administração econômica". Tendo feita esta introdução, Giddens pode apresentar o primeiro subtítulo deste capítulo: "A morte do socialismo". E o esforço do autor, à partir daí, é apresentar uma interpretação, resumida, da causa desta morte. Na verdade, sendo sua preocupação atestar um fim de um aspecto do modelo socialista, o econômico, o meio escolhido para explicar a morte de um aspecto e a meio sobrevivência de outro, é separar estes aspectos desde a origem, o nascimento do socialismo, que é assim descrito:

> "As origens do socialismo estiveram atadas ao desenvolvimento da sociedade industrial, em algum ponto entre meados e fins do século XVIII... O socialismo começou como um corpo de pensamento que se opunha ao individualismo; sua preocupação em desenvolver uma crítica do capitalismo veio mais tarde... O socialismo foi antes de mais nada um impulso filosófico e ético, mas bem antes de Marx ele começou a adotar as roupagens de uma doutrina econômica elaborada". (GIDDENS, 2001, pág. 13)

Neste segundo momento do texto, Giddens já conseguiu separar estas características do socialismo: de um lado, na origem o pensamento que se opunha ao individualismo, num "impulso filosófico e ético", de outro lado, a posterior doutrina econômica trazida por Marx. Partindo daí, fica mais fácil justificar porque um dos lados morre:

> "Para Marx, o socialismo mantinha ou sucumbia por sua capacidade de dar origem a uma sociedade que iria gerar maior riqueza que o capitalismo e distribuir essa riqueza de maneira mais eqüitativa. Se o socialismo está morto hoje, é precisamente porque essas pretensões soçobraram". (GIDDENS, 2001, pág. 13 e 14)

Se há certo costume de destacar as qualidades, mesmo quando pequenas, de quem morre, Giddens rompe esta tradição ao oferecer um epitáfio nada elogioso ao socialismo, ou melhor, sua teoria econômica:

> " teoria econômica do socialismo sempre foi inadequada, subestimando a capacidade do capitalismo de inovar, adaptar e gerar uma produtividade crescente. O socialismo foi também incapaz de compreender o significado dos mercados como fontes de informação, que fornecem dados essenciais a compradores e vendedores". (GIDDENS, 2001, pág. 14)

E ao mesmo tempo em que faz a crítica à teoria econômica do socialismo, Giddens enaltece as qualidades do capitalismo, inovador e produtivo, e do mercado, como fonte de informações para os compradores e vendedores. Aliás, Giddens demonstra bom talento para a venda de idéias, pois após apresentar a base de suas propostas, a crítica às tórias econômicas

do socialismo e o elogio à superioridade, que acredita existir, do capitalismo, justifica o oferecimento deste novo produto, a Terceira Via, contrapondo as duas principais tendências filosóficas e políticas, sobreviventes, diante das quais, se oferece como alternativa. E faz isto, apresentando dois quadros, nos quais estão resumidas de um lado, as principais características do que chama de "velha esquerda", a social-democracia clássica:

> **Social-democracia clássica (a velha esquerda)**
> Envolvimento difuso do Estado na vida social e econômica
> Domínio da sociedade civil pelo Estado Coletivismo.
> Administração keynesiana da demanda, somada ao corporativismo
> Papéis restritos para os mercados: a economia mista ou social
> Pleno emprego
> Forte igualitarismo
> Welfare state abrangente, protegendo os cidadãos "do berço ao túmulo"
> Modernização linear
> Baixa consciência ecológica
> Internacionalismo
> Pertence ao mundo bipolar
> (GIDDENS, 2001, pág. 17)

Quadro que apresenta, o que é presumível por ser exposto por quem se oferece como alternativa aspectos que tendem a ser reconhecidos como negativos pelos potenciais consumidores do novo produto que será oferecido, que não irá conter estes traços indesejáveis como "domínio da sociedade civil pelo Estado", "coletivismo", "Pleno emprego" e "baixa consciência ecológica", por exemplo. E por alguns destes aspectos que condena na "velha esquerda", é possível deduzir o público consumidor que busca conquistar com suas propostas. Ao deixar implícita a crítica ao "Pleno emprego" visa atrair a simpatia do empresariado, desde sempre hostil a esta idéia do emprego para todos. E ao criticar a "baixa consciência ecológica" que existiria nesta "velha esquerda" tenta atrair a parcela da população cada vez mais sensível ao temas do ambientalismo. Mas como pretende ser, também, alternativa à nova direita, apresenta de outro lado, aquelas que seriam suas principais características:

> **Thatcherismo, ou neoliberalismo (a nova direita)**
> Governo mínimo
> Sociedade civil autônoma
> Fundamentalismo de mercado
> Autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico
> Mercado de trabalho se depura como qualquer outro
> Aceitação da desigualdade
> Nacionalismo tradicional
> Welfare state como uma rede de segurança
> Modernização linear
> Baixa consciência ecológica

Teoria realista da ordem internacional
Pertence ao mundo bipolar
(GIDDENS, 2001, pág. 18)

Exposto este quadro e após retornar o histórico do neoliberalismo, ressaltando seus aspectos conservadores de hostilidade ao governo centralizado, que seria, por exemplo, uma antiga característica da direita norte-americana, Giddens destaca um dos componentes fundamentais desta direita, no seu berço inglês, citando algumas frases de David Marsland sobre o tema da desigualdade:

> "O thatcherismo é caracteristicamente indiferente a desigualdades, ou as endossa ativamente. A idéia de que a "desigualdade social é inerentemente errada ou nociva" é "ingênua e implausível". Acima de tudo, ele é contrário ao igualitarismo". (GIDDENS, 2001, pág. 17)

E após apontar esta que constitui importante marca do neoliberalismo, Giddens prossegue nominando suas outras características, citando o mesmo autor, Marsland, ao tratar do Welfare State:

> "O antagonismo ao welfare state é um dos traços neoliberais mais característicos. O welfare state é visto como a fonte de todos os males, de maneira muito parecida àquela como o capitalismo era visto outrora pela esquerda revolucionária... O welfare state "causa um dano enormemente destrutivo a seus supostos beneficiários: os vulneráveis, os inferiores e os desafortunados (...) aleija o espírito empreendedor e autoconfiante dos indivíduos, e introduz uma profunda carga de ressentimento explosivo sob os alicerces de nossa sociedade livre". (GIDDENS, 2001, pág. 23)

Ao dar destaque a estes elementos anti-sociais do pensamento neoliberal Giddens já aponta para o que seria um diferencial na proposta da Terceira Via, que apresentaria uma postura mais solidária diante destes setores sociais mencionados como mais vulneráveis. E se prossegue indicando as contradições do neoliberalismo não o faz, porém, sem antes reconhecer sua supremacia:

> "Pode-se considerar que o neoliberalismo triunfou por todo o mundo. Afinal, a social-democracia está em um turbilhão ideológico... Apesar disso, longe de permanecer inconteste, o neoliberalismo está em apuros e é importante ver por quê. A principal razão é que suas duas metades – fundamentalismo de mercado e conservadorismo – estão em tensão... A devoção ao livre mercado por um lado, e à família tradicional por outro, é uma contradição. Espera-se que o individualismo e o direito à escolha se detenham abruptamente na soleira da família e da identidade nacional, onde a tradição deve permanecer intacta". (GIDDENS, 2001, pág. 24 e 25)

3.4.2. Reconhecendo o que seria o Triunfo do Neoliberalismo

Giddens, portanto, tanto reconhece o triunfo do neoliberalismo no mundo como o fato de que é a social democracia que se encontra em confusão. A despeito disto, porém, é apontada a contradição que resulta de ter sido colocadas, sob o guarda-chuva neoliberal, estas varáveis do pensamento direitista, "o fundamentalismo de mercado e o conservadorismo". Ao indicar os problemas de compatibilidade destas posições, Giddens prepara o terreno para a posterior apresentação do conteúdo mais conciliador e moderno da Terceira Via, na questão dos costumes, por exemplo, frente ao apego do pensamento conservador às tradições. E nisto, a Terceira Via seria até uma alternativa mais adequada ao mercado, pelo que se pode deduzir das desvantagens, para o mercado, que decorreriam do apego à tradição, de um lado, e ao abandono de amplos setores sociais, de outro:

> "Mas nada destrói mais a tradição que a "revolução permanente" das forças de mercado. O dinamismo das sociedades de mercado solapa as estruturas tradicionais de autoridade e fratura as comunidades locais; o neoliberalismo cria novos riscos e incertezas e pede aos cidadãos que simplesmente os ignorem. Ademais, ele negligencia a base social dos próprios mercados, que depende daquelas formas comunais que, o fundamentalismo de mercado descarta com indiferença". (GIDDENS, 2001, pág. 25)

O que esta citação parece evidenciar é o recuo dos setores dominantes, que Giddens tenta representar, diante das conseqüências das políticas implementadas pelo neoliberalismo, que teriam provocado tantas incertezas que trariam também riscos à "base social do mercado". O que a Terceira Via constituiria, portanto, seria uma alternativa mais segura para o próprio mercado.

E a busca desta adaptação aos ditames, às novas necessidades do mercado não seria uma iniciativa pioneira de Terceira Via, no interior da social-democracia e mesmo entre a antiga esquerda mais ortodoxa. E como exemplos destes deslocamentos, Giddens cita tanto o fato de que "a maioria dos partidos comunistas ocidentais mudou seus nomes e se aproximou da social-democracia" como também mencionava que, nestes partidos "a dependência em relação aos sindicatos foi reduzida". (GIDDENS, 2001, pág. 27)

São apontados, então, dois fatos políticos relevantes: o enfraquecimento e mesmo desaparecimento das organizações partidárias comunistas (que chegam a mudar de nome e, principalmente, de programa) e a maior independência dos partidos e governos desta nova "esquerda" frente aos sindicatos.

E junto com estes acontecimentos, integrando o mesmo processo, a inclinação pelo desuso das categorias de esquerda e de direita, que teriam perdido sentido nos novos tempos:

> "Em meados da década de 1980 teve início na Itália um importante debate sobre até que ponto as categorias de esquerda e direita continuavam a ter sentido. Preocupações ecológicas, participação comunitária e reforma constitucional passaram para o primeiro plano". (GIDDENS, 2001, pág. 28)

No lugar destas antigas categorias de "esquerda e direita", são estimuladas as preocupações voltadas aos problemas ambientais e de participação comunitária. E esta mudança não teria ocorrido sem o devido cálculo político:

> "Que essa mudanças de política eram necessárias é indicado pelas alterações nos padrões de apoio político, a que todos os partidos social-democratas tiveram de reagir. As relações de classe que costumavam estar subjacentes à votação e à afiliação política sofreram mudanças drásticas, em razão do brusco declínio da classe trabalhadora manual". (GIDDENS, 2001, pág. 30)

Tendo-se destacada a diminuição do voto classista, o que é atribuído à redução da "classe trabalhadora manual", os partidos da social-democracia teriam que recorrer a outros apelos. E aquilo que teria motivação nas transformações ocorridas na base econômica da sociedade, traria conseqüências políticas:

> "[...] os indícios apontam para duas tendências: um a substituição, como acaba de ser sugerido, de "valores de escassez" por "valores pós-materialistas", e uma distribuição de valores em mudança, que não se encaixa nem em linhas de classe nem na dicotomia direita/esquerda... Levantamentos sociais levados a cabo em países específicos confirmaram a realidade da mudança de atitude e inadequação da divisão esquerda/direta como um meio de compreendê-la". (GIDDENS, 2001, pág. 30 e 31)

E entre os efeitos destas mudanças mencionadas são novamente citadas estas da superação da dicotomia direita/esquerda e dos valores anteriormente vinculados ao que o autor denomina como "linha de classe", sendo esta modificação melhor explicada em seguida:

> "A comparação de uma variedade mais ampla de sociedades mostra que os padrões da atratividade e apoio alteraram-se de forma generalizada. Em praticamente todos os países ocidentais, a votação não mais se encaixa em linhas de classe e passou de uma polarização esquerda/direita para um quadro mais complexo. O eixo econômico que costumava separar eleitores em posições "socialistas" e "capitalistas" tem muito menor relevo, ao passe que o contraste entre libertário e autoritário e "moderno" e "tradicionalista" cresceu". (GIDDENS, 2001, pág. 33)

Conforme descreve Giddens, então, ocorre o deslocamento da polarização eleitoral que antes opunha direita à esquerda para outras polarizações que deixam à margem a identificação classista. Um fenômeno, que em alguns países atingiria mais o eleitorado juvenil e feminino, segundo informado a seguir:

> "Os partidos social-democratas não têm mais um "bloco de classe" coerente em que confiar. Uma vez que não podem contar com suas identidades prévias, têm de criar novas identidades num ambiente social e culturalmente mais diverso. Até na Suécia, um dos países em que a votação por classe costumava ser mais pronunciada, o valor de predição da classe caiu de 53% em 1967 para 34% em 1985. O valor de predição de opiniões sobre problemas elevou-se regularmente ao longo desse período; os eleitores mais jovens e as mulheres na Suécia são os menos propensos a ser influenciados por posição de classe". (GIDDENS, 2001, pág. 33)

Mas tão importantes quanto estas informações trazidas por Giddens são as questões feitas por este ao tratar, em seguida, do destino da social-democracia. E mais interessante do que atentar nas perguntas é observar as afirmações nelas contidas:

> "A globalização econômica, portanto, é uma realidade, e não se trata apenas de uma continuação de tendências de anos anteriores ou de uma reversão a elas... A revolução das comunicações e a difusão da tecnologia da informação estão profundamente ligadas a processos de globalização. Isso ocorre mesmo na arena econômica... Um mundo de comunicação eletrônica instantânea, em que até aqueles nas regiões mais pobres estão envolvidos, perturba instituições locais e padrões cotidianos de vida. A influência da televisão por si só é considerável. Muitos comentadores concordam, por exemplo, que os eventos de 1989 na Europa Oriental não teriam se desdobrado tal como o fizeram não fosse a televisão". (GIDDENS, 2001, pág. 40 e 41)

Vemos aqui que além de constituir uma realidade que afeta todas as dimensões da vida, atualmente, as tecnologias da informação e a comunicação desempenham papéis até determinantes nos processos de mudanças políticas.

Mudanças que não estriam mais sob controle restrito das forças políticas convencionais, como os partidos, fora ou dentro dos governos, mas influenciadas, cada vez mais, por organizações ou agências não governamentais:

"Agências que ou não são parte de nenhum governo – organizações não-governamentais – ou são de caráter transnacional contribuem para a governação". (GIDDENS, 2001, pág. 43)

3.4.3. A Globalização não Seria um Processo Cego: Haveria uma Governança

A última citação traz um dado importante na medida em que contribui para a compreensão de processo de globalização não como um processo "cego", indeterminado, resultados apenas dos mecanismos "autônomos" da economia de mercado, mas como um processo que possui uma "governação" da qual fazem parte não apenas os governos das nações, mas os grandes grupos empresariais e as citadas agências nacionais e internacionais, o que é reforçado nos trechos que seguem:

> "Fala-se com bastante freqüência da globalização como se ela fosse uma força da natureza, mas ela não é, Estados, corporações empresariais e outros grupos promoveram ativamente seu avanço... Governos contribuíram para expansão dos mercados financeiros mundiais através dos títulos que emitiram para levantar dinheiro para saldar seus compromissos domésticos. As políticas de liberação e privatização contribuíram para intensificação do comércio mundial e o intercâmbio econômico[...]. A globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas". (GIDDENS, 2001, pág. 43)

O que nos propomos analisar, mais para a frente, é a maneira pela qual a formação desta subjetividade liberal, tanto na vertente mais agressivamente neoliberal como na versão amenizada da Terceira Via, aparece nas falas dos alunos entrevistados tanto nas escolas técnicas como nas de ensino médio regular. Mas, antes, veremos, o impacto das idéias chaves mais associadas ao pensamento neoliberal em sua versão mais pura, na reforma implementada no Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil.

3.5. Alguns Conceitos-Chave da Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil

Dos conceitos que melhor expressam o espírito da reforma empreendida na educação média e profissional no Brasil, ao longo dos anos noventa, o de "competência" serve bem ainda para identificar, com mais precisão, as posições ideológicas em conflito.

Ao tratar deste conceito estaremos também tratando dos documentos oficiais que utilizam deste conceito e que serviram para regular a reforma após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o Decreto Nº. 2.208/97 e as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

Uma das pesquisadoras que dedicam maior atenção à importância da introdução do conceito de competência, como referência primordial, na reforma que separou, através do Decreto Nº. 2.208/97, o Ensino Médio do ensino Técnico, é Marise Nogueira Ramos. Esta autora ao analisar as dimensões conceituais da qualificação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, conclui que não é considerada a dimensão social da qualificação, fazendo prevalecer "nas diretrizes um claro determinismo tecnológico". E, ao se deixar de lado a dimensão social da qualificação (que considera a divisão social e técnica do trabalho), a utilização da noção de competência levaria a despolitizar essas relações. Na sua opinião, ao se optar por este enfoque individual da

competência, as "questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, a precarização das relações de trabalho..." passariam a assumir "um caráter estritamente técnico" (RAMOS, 2002, p. 405-406).

Segundo Ramos (2002, p. 401), o emprego desta noção de competência atenderia, principalmente a dois propósitos:

> a) "O de reordenadar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas para o trabalho;
> b) O de institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais".

O maior aparecimento desta noção, e de outras, que focam no indivíduo e não no contexto social, a análise das questões relacionadas à educação e trabalho não está descolado das mudanças, que ocorrem mais intensamente neste período, na estrutura de produção das empresas. Nesta conclusão é que chega, por exemplo, Souza (2002, p. 5), que analisa a Complexificação e Simplificação do Trabalho em Face do Processo de Reestruturação Produtiva na Indústria Brasileira. Segundo o autor:

> "Estaria em curso o deslocamento de demandas antes alicerçadas no sistema tradicional de Qualificações para o Sistema de Competência, no qual a polivalência do trabalhador, ou sua multifuncionalidade ou multiqualificação, passa a assumir valor estratégico para as empresas". (SOUZA, 2002, p. 5).

Ao analisar este deslocamento, na perspectiva de que este seria uma das manifestações da crise estrutural do desemprego, Frigotto (2001, p. 45) conclui que a educação desejada, pelos que planejam integrar os países "em desenvolvimento" ao processo de globalização e reestruturação produtiva é a que produza "competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente para a empregabilidade".

Neste último parágrafo, ao tratar da competência, a citação de Frigotto nos remete a outro conceito importante para compreender o embate teórico em torno do binômio educação/trabalho, travado nas últimas décadas. Trata-se do conceito de qualidade. Mas é fato realmente novo a importância do fator qualidade na educação? Sabemos que não. A preocupação com a qualidade, em todos os campos da atividade humana, sempre esteve presente, mas o que se questiona é a da sua atual centralidade no contexto das demais idéias que ganham ou perdem relevância. Isto é o que pensa, por exemplo, Enguita (2002, p. 96), para quem:

> "A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo".

Na opinião de Enguita (2002, p. 103), além de constituir uma marca de distinção social, no quadro da democratização do acesso à escola, a ênfase no discurso da qualidade da educação traria ainda a "vantagem" de trazer para si, a "educação" a responsabilidade do desemprego numa época em que o emprego é cada vez mais escasso. E partindo para a análise das reformas educacionais, entende o autor que:

> "[...] ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está-se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa do sistema educacional. Ao insistir permanentemente no desgastado problema do "ajuste" entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada dos poderes públicos que não souberam oferecê-las". (ENGUITA, 2002, p. 103).

Esta questão da qualidade, portanto, sempre deve ser vista em função do contexto a qual se refere. Diz-se respeito à educação, educação para quem? Se diz respeito ao mundo do trabalho, qualidade para quem? Qual tipo de qualidade é buscada? Qualidade do produto final? Qualidade nas condições de trabalho? Isto é o que pensa, por exemplo, Silva (2002, p. 20), para quem "a qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional...".

Nesta linha de raciocínio, portanto, a discussão sobre a qualidade relacionada a qualquer tipo de serviço existente numa determinada época numa determinada sociedade requer que se considere a existência de divisões nesta sociedade. Ou seja, não é possível desatrelar a questão da qualidade na educação da questão da desigualdade social. Na discussão sobre a qualidade, portanto, também devem ser considerados seus aspectos políticos. E isto não estaria ocorrendo na opinião de Silva, para quem "outra das operações centrais do pensamento liberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas... É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade total" (SILVA, 2002, p. 18-19).

Este pensamento estaria presente em boa parte dos documentos oficiais que, ao incorporarem lições do Banco Mundial, definiram as Diretrizes Para a Educação Brasileira, ao

longo da década de 1990. Um destes documentos, analisado por Bueno (2000, 131), é o "Planejamento Político-Estratégico – 1995-1998 do MEC, publicado em maio de 1995.

Nas diretrizes para o ensino médio, orientadas para a melhoria da qualidade do ensino, são defendidas as propostas de "reforma curricular flexível, centrada na redefinição de objetivos e conteúdos e na superação da rigidez do ensino técnico; garantia de acesso com qualidade pela "criação de mecanismos alternativos para expansão do atendimento à demanda..." (BUENO, 2000, p. 131).

Mas acompanhar o tratamento dado à questão da qualidade na educação significa observar o deslocamento descrito por Fernandez Enguita, no qual a atenção voltada inicialmente para o volume de recursos destinados à educação foi sendo direcionada para a eficácia do resultado, ou seja, passou-se a objetivar, como sinal de qualidade, a consecução do máximo de resultados com o mínimo de custo. Segundo Gentilli (2002, p. 156), esta mudança representaria a adoção da lógica da produção empresarial privada nos serviços públicos. E como exemplo do predomínio deste paradigma, na citação de Enguita são apresentadas as taxas de retenção, taxas de aprovação, entre outras (que muitas vezes seriam divulgadas sem que sejam conhecidas, porém, a forma usada para avaliar os alunos aprovados ou reprovados).

Na opinião de Gentilli (2002, p. 156), esta lógica, derivada da necessidade de ajustar a educação ao mercado, partiria de três premissas:

> a) que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado;
> b) que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas;
> c) que certos instrumentos (científicos) de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados.

Na conclusão de sua análise, sobre o lugar do conceito de qualidade na discussão sobre educação, Gentilli (2002, p. 177) afirma que:

> "Não existe "qualidade" com dualização social. Não existe "qualidade" possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população".

A esta conclusão retornaremos posteriormente, mas destes poucos exemplos de conceitos que passaram a ser empregados no bojo das reformas implementadas na educação brasileira, à partir da última década do século passado o lugar destes e outros conceitos, transformados em chavões na disputa ideológica que ainda marca a discussão sobre educação

e trabalho neste início de século, outros conceitos originados da economia, ajudam a elucidar melhor o atual quadro.

3.5.1. Empregabilidade: Um Conceito Chave do Novo Paradigma, no Campo da Economia, que Dialoga com a Educação

Entre os conceitos que ganham força no cenário imposto pelo domínio neoliberal um dos que mais dialoga com as mudanças propostas pelas reformas educacionais dos anos 90 no Brasil é o conceito de "empregabilidade".

Segundo versão atualmente dominante, a empregabilidade consiste em:

> "Qualidade individual para o emprego, que exige uma formação em habilidades no campo das condutas, dos conhecimentos e dos valores que possibilite certa "flexibilidade' pessoal para adaptar-se a situações imprevistas, ao desemprego, às mudanças de funções, à cognição de conhecimentos e condutas que o transformem em um cidadão multifuncional". (GARCIA, 2002, p. 64).

Este entendimento, ao não tocar nas questões estruturais que geram o desemprego, restringindo a possibilidade de intervenção ao campo pessoal, transfere "do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos..." e a empregabilidade, neste caso, converte-se "num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação" (PAIVA, 2002, p. 59).

Com esta compreensão, os formuladores da Política Educacional Brasileira, na década de 1990, fizeram incluir nos documentos oficiais este mesmo entendimento que está expresso no Parecer CNE/CEB 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Na Introdução do relatório deste Parecer, este conceito de empregabilidade está relacionado às expectativas de ascensão social, via aumento na escolarização, concluindo-se que:

> "Essa ampliação de aspirações não decorrerão apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade". (NUNES, 2002, p. 36).

É interessante notar no corpo deste Parecer que a ação educativa escolar é vista como capaz de promover, a partir da qualificação individual, a superação da desigualdade social. Assim são expressas, as manifestações otimistas do Parecer:

> "Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas

> mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas com suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social". (NUNES, 2002, p. 50).

Dadas às condições em que este e outros documentos oficiais foram produzidos, com os intensos debates ocorridos ao longo da década de 90, sobre a direção e os alcances das reformas implementadas tanto no Ensino Médio como no Ensino Profissionalizante, também é interessante observar algumas sutis, mas significativas diferenças que podem ser encontradas nestes documentos. O uso, por exemplo, do conceito de "empregabilidade", é um caso que distingue o Parecer CNE/CEB nº. 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico. Enquanto que o primeiro documento utiliza o conceito de "empregabilidade" numa leitura que admite, como possibilidade individual a superação da segmentação social, neste último documento, além do termo 'empregabilidade' ser substituído pelo conceito de 'laboralidade', há ainda a ressalva de que:

> "A aquisição de competências profissionais na perspectivas da laboralidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda". (BRASIL, 2001, p. 126).

Embora apresentem diferenças, porém, estes dois conceitos, o da empregabilidade e o da laboralidade comporiam ferramentas do mesmo ideário neoliberal, aquele que constitui um:

> "Novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do "mundo dos negócios") e conduz à inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica". (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 134).

Mas se são aceitas as premissas teóricas indicadas acima, que entendem serem ideológicos os conceitos de empregabilidade e de laboralidade, sobre qual referência estaria fundamentada a própria idéia ou conceito de ideologia? Por considerar de grande importância a compreensão do que entendemos, por este conceito é que nos deteremos, brevemente, nos principais aspectos relacionados à construção e uso deste conceito no quadro referencial marxista.

3.6. Os Conceitos de Ideologia e de Hegemonia e os Seus Usos na Análise do Novo Paradigma

Pelo que vimos até agora, ao processo de reestruturação econômica que marcou o ingresso da sociedade nesta atual fase do capitalismo, seguiu-se a difusão de um novo arsenal de idéias, conceitos que demonstram, de forma articulada, uma concepção de coerência. Temos então, um conjunto articulado de idéias, difundido mundialmente, que é apropriado e reproduzido pela maioria dos governos, academias e meios de comunicação. Favorecido pelo monopólio da informação e dos meios de comunicação. Este ideário constitui-se como "pensamento único", tornando quase inócuas quaisquer alternativas de entendimento variado da realidade. A origem deste poder estaria na própria vitória do capital sobre o trabalho, uma das marcas do novo tempo. Além destas, outra marca deste novo tempo, segundo Santos (2001, p. 35), seria a:

> "Associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação..." que conduz "... à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo 'pensamento único', enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemonizados".

Se estamos falando das características desta etapa atual do capitalismo, com atenção nas conseqüências do que SANTOS (2001, p. 35) chama de "tirania do dinheiro", uma contribuição que continua válida é a de Marx que não apenas desvendou o mecanismo de exploração existente no modo de produção capitalista, como descreveu também a ideologia como forma de representação que serve para mascarar esta realidade de exploração. Para Marx, portanto:

> "Ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada". (SEVERINO, 1986, p. 10).

Pelo fato de a análise de Marx, porém, ter ressaltado a importância da discriminação econômica e de que esta visão tenha sido reproduzida, de forma simplificada, através das décadas, por segmentos do pensamento marxista, com conseqüências nem sempre benéficas para as classes que estas correntes pretendiam representar, adquiriu grande importância a

intervenção de Gramsci, para quem "a relação entre a superestrutura e a infra-estrutura não é uma relação mecânica, mas dialética" (GADOTTI, 1983, p. 65).

Na concepção de Gramsci, para reforçar a dominação que o capital exerce sobre o trabalho, no campo da produção, entraria em campo um agente diferenciado, o intelectual, que cumpriria a função de dominar através da luta das idéias. Acontece assim uma ligação, uma relação de fortalecimento recíproco, entre o nível da estrutura (dominação econômica) e o nível da superestrutura (dominação político-ideológica). E esta ligação seria feita "pelos intelectuais que procuram o acordo das massas através da coerção ideológica" (GADOTTI, 1983, p. 67). Sobre a importância destes intelectuais para as suas respectivas classes sociais de origem, temos a definição realizada pelo próprio GRAMSCI, para quem:

> "Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura[...]".(GRAMSCI. 1979. P. 3)

A tarefa que cabe a este técnico ou agente do capital é a de convencer, conquistar a adesão de toda a sociedade para o projeto da classe dominante.

Aliás, o objetivo desta ação é o de disfarçar este domínio. Cumpriria este propósito o "intelectual orgânico", o pensador, profissional liberal (escritor, jornalista, economista, professor, etc) ligado aos interesses de determinada classe. Esta classe, para tornar-se dirigente e não apenas dominante "deve convencer o conjunto da sociedade de que ela é a mais apta, a mais preparada para exercer o poder, que ela representa os interesses de toda a sociedade. Essa hegemonia será exercida pela cultura e pela ideologia" (GADOTTI, 1983, p. 67).

E é este aspecto da ação ideológica, da disputa que ocorre no mundo da cultura, da linguagem, que distingui a hegemonia, que representaria a obtenção do consentimento social, do domínio político baseado na simples coerção.

Deste modo tão importante quanto o conceito de ideologia é o de hegemonia como ferramenta teórica que ajuda a compreender a complexidade da luta travada pelo poder nas sociedades divididas em classes. A hegemonia seria, "ao mesmo tempo, ideologia da classe dirigente..." e "... concepção do mundo difundida em todas as camadas sociais e direção ideológica da sociedade" (GADOTTI, 1983, p. 65).

Tendo-se, portanto, optado neste estudo, pelo uso destes dois conceitos, o de ideologia e o de hegemonia, que implica por sua vez na opção pelo quadro referencial maior, do qual estes foram extraídos, o marxista, cabe então indagar sobre qual emprego destes torna possível compreender o processo de construção do pensamento hegemônico atual e das possíveis formas de sua superação.

Se tornou lugar comum, após a derrocada do modelo soviético nos países do leste europeu, atribuir esta falência à inviabilidade do socialismo e à incapacidade do pensamento marxista de dar conta de analisar a nova realidade, observa-se, contudo, que, pelo contrário, não só a explicação do que ocorre na constituição do chamado "pensamento único" torna-se possível através da contribuição trazida por Gramsci, como o próprio fenômeno da Globalização já estava descrito, em suas principais características, no Manifesto Comunista, de Marx e Engels, de 1848. A leitura dos escritos marxistas revela que:

> "A globalização parece novidade, mas não. Já fazia referência às formas de expansão do capitalismo, ao mercado mundial e às transformações da grande indústria e dos monopólios, enfatizando o papel da burguesia no sentido de desenvolver o caráter internacionalista da produção e do consumo. O modo de produção capitalista precisa de dimensões mundiais para viabilizar sua produção e reprodução material e intelectual". (SANTOS, 2001, p. 7).

E é desta reprodução intelectual que queremos tratar ao analisar o modo pelo qual o pensamento hegemônico atual se firma a ponto de quase calar as vozes discordantes. Numa espécie de avalanche o esforço concentrado e articulado dos vários setores da classe dominante mundial e de seus representantes na academia e meios de comunicação fazem desaparecer, encobrindo com os novos conceitos de "sociedade do conhecimento" ou "sociedade informacional, os conceitos de "classe sociais" ou "luta de classes". Deixa-se de falar em exploração, antagonismo de classe, mais valia e, como num toque de mágica, tudo isto deixa de existir, ou torna-se invisível. Sequer é de bom tom lembrar sinais de suas existências e investir na sobrevivência destes conceitos é ação encarada como anacrônica. É, enfim, o êxito na constituição de um pensamento como hegemônico, já que a hegemonia:

> "Resulta, portanto, do predomínio de uma ideologia no senso comum dos estados de consciências da maioria dos indivíduos de uma determinada sociedade. Essas idéias passam a fazer parte do senso comum e funcionam como matriz ideológica que se desloca e/ou refuta as outras ideologias existentes naquela sociedade, sendo especialmente refratárias às ideologias críticas". (CORRÊA, 2000, p. 64).

Esta hegemonia, como já vimos, no campo da educação tem levado à disseminação de conceitos como "competência", "qualidade total", "flexibilidade", "empregabilidade" e

outros que, de maneira geral, apresentam uma visão coerente e integrada que localiza no indivíduo a possibilidade e responsabilidade pelo desempenho na escola e no trabalho. Esta responsabilização resulta, naturalmente, num grande peso não apenas para os indivíduos, culpabilizados pelos seus próprios fracassos, como para os próprios sistemas de ensino.

Frente a este quadro de domínio ideológico representado pela disseminação dos conceitos acima citados, o presente trabalho pretende analisar de que modo alguns destes e outros conceitos que marcam a hegemonia do pensamento neoliberal nesta etapa da mundialização do Capital, estão presentes nas falas de alunos matriculados em escolas de Ensino Médio e Ensino Técnico situadas na periferia da cidade de São Paulo, a mais rica e populosa do País.

QUARTA PARTE

4. A Pesquisa nas Escolas

4.1. Apresentação das Escolas da Pesquisa

4.1.1. A Organização da Pesquisa de Campo

Sendo objetivo da pesquisa, levantar e analisar, principalmente, as expectativas dos alunos de algumas escolas de ensino médio e de ensino técnico em bairros extremos da Zona Leste de São Paulo, optou-se por escolas situadas nas áreas de quatro sub-prefeituras do Município de São Paulo (Itaquera, São Miguel Paulista, Ermelino Matarazzo e Guaianases), com a disposição, inicial, de priorizar a análise do material que seria coletado em entrevistas. Mas, tendo em vista a obtenção de maior conhecimento das condições de vida, moradia e estudo destes alunos, para fins de melhor compreensão do contexto imediato de onde sairiam as falas dos entrevistados, decidiu-se pela aplicação de um questionário filtro que além de servir para a seleção dos alunos que seriam entrevistados, também contribuiria para dar uma visão panorâmica sobre estas condições em que vivem, moram e estudam os alunos das escolas investigadas.

4.1.1.1. A Pesquisa nas Escolas Técnicas e Escolas de Ensino Médio: Organização Inicial

Por esta razão, foram contatadas, em 2008, as direções de duas ETECs, uma situada em Ermelino Matarazzo e outra situada em Guaianases. Tendo-se informado o objetivo da pesquisa e com as devidas autorizações, foi combinada a distribuição dos questionários para alunos dos cursos técnicos que funcionavam tanto no período diurno como no período noturno. Percebeu-se, nestes contatos, por parte das duas direções, uma preferência para que o questionário fosse aplicado pelos próprios coordenadores e professores das escolas. Entendendo-se que este procedimento não comprometeria a coleta, tendo-se acertado que os alunos responderiam livremente às questões sem a interferência dos docentes, foi realizada a entrega dos questionários que foram aplicados ao longo de três semanas, entre o final de outubro e início de novembro de 2008. Como resultado, foram recolhidos 575 questionários

respondidos pelos alunos da ETEC situada em Ermelino Matarazzo e 220 questionários respondidos pelos alunos da ETEC situada em Guaianases, totalizando 795 questionários.

Uma vez que o questionário tinha sido aplicado indistintamente para todos os alunos que aceitaram responder, posto que a intenção era de obter uma visão geral sobre estes estudantes, a função de filtro dos questionários aconteceu na distinção dos alunos que seriam convidados para as entrevistas, para os quais estabeleceu-se o limite até 25 anos. Outros critérios para a escolha dos que seriam convidados para a entrevista foram a de selecionar os que tinham procurado responder o máximo das questões e os que tinham deixado no questionário um telefone para contato. Feitos os contatos, por telefone, com estes alunos, foram marcados os encontros, que aconteceram nas dependências das próprias escolas técnicas.

Os alunos da escola técnica de Ermelino Matarazzo, que estudavam no horário da manhã, foram entrevistados logo após o término de suas aulas, no início da tarde e os alunos que estudavam no período noturno foram entrevistados antes de entrarem em suas salas de aula, no final da tarde. As entrevistas aconteceram em grupo e foram realizadas no mês de março de 2009. As entrevistas com o grupo da manhã aconteceram em três encontros (24/03 e 27/03 e 31/03), envolvendo um total de oito alunos. Com o grupo de alunos do noturno só foi possível realizar um encontro, em 24/03, do qual participaram três estudantes.

Com os alunos da escola técnica de Guaianases, também organizou-se as entrevistas para horários que sucediam ou antecediam imediatamente seus períodos de estudo. Foram entrevistados no mês de abril três alunos do período diurno (em 01/04/09) e uma aluna do período noturno, seu pai e uma representante da Equipe Gestora da Unidade (em 07/04/09).

4.1.1.2. A Pesquisa nas Escolas de Ensino Médio

Para a coleta de dados e realização de entrevistas com alunos de Escolas de Ensino Médio, foram escolhidas duas escolas da rede pública estadual, uma situada na Sub-prefeitura de São Miguel Paulista, pertencente à Diretoria Regional Leste II e outra situada na Sub-Prefeitura de Itaquera, pertencente à Diretoria Regional Leste I. Os contatos com as direções destas unidades aconteceram durante o primeiro semestre de 2009, sendo que apenas no segundo semestre foi possível realizar a aplicação dos questionários (em Setembro). Na Escola Estadual situada na Sub-Prefeitura de São Miguel Paulista, foram respondidos 107

questionários. Na Escola Estadual situada na Sub-Prefeitura de Itaquera, foram respondidos 83 questionários.

Os critérios para a seleção dos alunos que seriam entrevistados também foi o da idade, estabelecendo-se o mesmo limite fixado para os alunos das Escolas Técnicas, até 25 anos e o da manifestação de disponibilidade registrada nos questionários respondidos. Foi realizado contato telefônico com a proposta de datas e local para as entrevistas (que seriam as próprias escolas) e foi solicitado, para a direção das escolas, o reforço da divulgação nas salas destes alunos, que foi feita juntamente com a entrega de autorizações que deveriam ser preenchidas pelos responsáveis nos casos dos alunos menores de idade. Neste trabalho de realização das entrevistas, percebeu-se notável diferença de uma escola para outra, no que se refere à participação dos alunos e envolvimento da Equipe Gestora nas ações para a viabilização da proposta. Enquanto que na escola estadual situada no bairro de Vila Progresso, em São Miguel Paulista, só foi possível entrevistar 2 alunos do período da manhã, num único encontro (em 25/11/09), na Escola Estadual situada no bairro Parada XV de Novembro, em Itaquera, foi possível entrevistar 13 alunos no primeiro encontro realizado no período vespertino (em 02/12/09), sendo que destes 6 alunos retornaram para um segundo encontro (em 11/12/09); e 8 alunos do período noturno, na primeira entrevista realizada em 02/12/09, sendo que destes, 2 alunos compareceram no segundo encontro (em 09/12). Nesta última escola, também foi possível entrevistar quatro professores no dia 18 de dezembro de 2009. Já na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo,foi possível realizar entrevistas com dois professores no dia 18 de março de 2010. E em Agosto deste mesmo ano foram realizadas entrevistas com duas diretoras de escola, sendo a diretora da Escola da Parada XV, ouvida no dia 25 de agosto de 2010 e a diretora da Escola Técnica de Ermelino, no dia 26 de agosto de 2010.

Tabela 1 – Número de questionários aplicados nos Estabelecimentos de Ensino selecionados, no período de 2008/2009

Período de aplicação dos questionários	Estabelecimento de ensino em que foi realizada a aplicação dos questionários	Quantidade Total De Alunos Da Escola	Quantidade De Alunos Que Responderam Os Questionários	%
Outubro e Novembro de 2008	Escola Técnica situada na Sub-Prefeitura de Ermelino Matarazzo	785	575	73,25
Outubro e Novembro de 2008	Escola Técnica situada na Sub-Prefeitura de Guaianases	800	220	27,50
Setembro de 2009	Escola Estadual situada na Sub-Prefeitura de São Miguel Paulista	791	107	13,53
Setembro de 2009	Escola Estadual situada na Sub-Prefeitura de Itaquera	1099	83	7,55

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Tabela 2 – Número de entrevistas realizadas nas Escolas Técnicas selecionadas, no período de 24/03/2009 a 07/04/2009

Data da entrevista	Estabelecimento de ensino - Local da entrevista	Participantes da entrevista
24/03/2009 (início da tarde - entrevista com alunos da manhã)	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo (nos limites com Itaquera, São Miguel e Penha)	8 alunos de cursos técnicos do período matutino
24/03/2009 (final da tarde - entrevista com alunos do período noturno)	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo (nos limites com Itaquera, São Miguel e Penha)	3 alunos de cursos técnicos do período noturno
27/03/2009 (início da tarde- segunda entrevista com alunos do período da manhã)	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo (nos limites com Itaquera, São Miguel e Penha)	5 alunos de cursos técnicos do período matutino
31/03/2009 (início da tarde- terceira entrevista com alunos do período da manhã)	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo (nos limites com Itaquera, São Miguel e Penha)	4 alunos de cursos técnicos do período matutino
01/04/2009	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Guaianases	3 alunos de cursos técnicos do período diurno
07/04/2009	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Guaianases	1 aluna, 1 pai de aluno e 1 gestora

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Tabela 3 – Número de entrevistas realizadas nas Escolas de Ensino Médio selecionadas, no período de 25/11/2009 a 11/12/2009

Data da entrevista	Estabelecimento de ensino – Local da entrevista	Participantes da entrevista
25/11/2009	Escola Estadual situada em Bairro de Vila Progresso, na Sub-Prefeitura de São Miguel Paulista.	2 alunos do período matutino
02/12/2009	Escola Estadual situada no Bairro de Parada XV de Novembro, na Sub-prefeitura de Itaquera.	13 alunos no período vespertino
02/12/2009	Escola Estadual situada no Bairro de Parada XV de Novembro, na Sub-prefeitura de Itaquera	8 alunos do período noturno
09/12/2009	Escola Estadual situada no Bairro de Parada XV de Novembro, na Sub-prefeitura de Itaquera	2 alunos do período noturno (segunda entrevista)
11/12/2009	Escola Estadual situada no Bairro de Parada XV de Novembro, na Sub-prefeitura de Itaquera	6 alunos do período vespertino (segunda entrevista)

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Tabela 4 – Número de entrevistas realizadas nas Escolas de Ensino Médio e Técnico selecionadas, realizadas com diretores e professores no período de 18/12/2009 a 26/08/2010

Data da entrevista	Estabelecimento de ensino – Local da entrevista	Participantes da entrevista
18/12/2009	Escola Estadual situada no Bairro de Parada XV de Novembro, na Sub-prefeitura de Itaquera.	4 professores
18/03/2010	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo (nos limites com Itaquera, São Miguel e Penha)	2 professores
25/08/2010	Escola Estadual situada no Bairro de Parada XV de Novembro, na Sub-prefeitura de Itaquera.	1 Diretora de Ensino Médio
26/08/2010	Escola Técnica situada na área da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo (nos limites com Itaquera, São Miguel e Penha)	1 Diretora de Escola Técnica

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases e Escolas de Ensino Médio de São Miguel Paulista e Itaquera

4.1.2. As Escolas de Ensino Médio: seus planos e uma visão geral da comunidade e alunos

As duas escolas de Ensino Médio selecionadas para a pesquisa, apesar de serem de comunidades vizinhas pertencem a Diretorias de Ensino diferentes. A primeira, que chamaremos de Escola de Ensino Médio da Vila Progresso, pertence à Diretoria de Ensino Região Leste 2 e a segunda, que chamaremos de Escola de Ensino Médio da Parada XV, pertence à Diretoria de Ensino Leste 1.

Estas escolas também estão situadas em divisões administrativas diferentes da Prefeitura do Município de São Paulo, as chamadas sub-prefeituras. A primeira escola, ou

Escola da Vila Progresso, pertence à Sub-prefeitura de São Miguel Paulista e a segunda, a Escola da Parada XV, pertence à Sub-prefeitura de Itaquera, ambas situadas na Zona Leste da capital de São Paulo.

Não obstante estas divisões administrativas, as comunidades destas escolas estão ligadas pela origem comum de povoamentos formados nas proximidades da antiga Estação Ferroviária Parada XV de Novembro, constituídos com a ocupação de lotes surgidos com o desmembramento de chácaras a partir da década de 1920, conforme informado na Proposta Pedagógica da primeira escola, na parte que descreve a comunidade.

Para continuar a apresentação destas duas escolas, optamos por utilizar suas Propostas Pedagógicas e Planos de Gestão que trazem estes breves históricos, a caracterização da unidade e comunidade; e uma visão geral de seus alunos com a proposta de como atendê-los.

4.1.2.1. A Primeira Escola de Ensino Médio

Através da Proposta Pedagógica da primeira escola, que estamos chamando de Escola de Ensino Médio da Vila Progresso, tomamos conhecimento de que esta unidade escolar é relativamente nova, tendo entrado em funcionamento em fevereiro de 1995.

Esta unidade conta com 14 salas de aula, 1 sala de multimídia (espaço cultural), 1 sala de leitura, 1 sala de Acessa Escola (Programa de Inclusão Digital da Secretaria de Estado da Educação) e 1 quadra esportiva. Há ainda a casa do zelador próxima à quadra.

A disposição destes ambientes e o aspecto geral do prédio causam boa impressão ao visitante. Há duas entradas: uma ao lado do pequeno estacionamento, é um portão largo utilizado pelos alunos; a outra dá acesso ao guichê da secretaria e à porta por onde entram os funcionários. Por esta última porta temos acesso à secretaria, sala da diretoria, coordenação e sala dos professores. Há ainda a sala do Programa Acessa Escola e o banheiro dos funcionários. Separando este ambiente do resto da escola, onde ficam as salas de aula, há duas grades, que ficam geralmente fechadas com as chaves aos cuidados dos inspetores de alunos.

Para o visitante que consegue ultrapassar estas barreiras, após aguardar os inspetores portadores das chaves, que nem sempre estão próximos e disponíveis, a visão interna da escola chega a ser mesmo agradável. As salas estão dispostas de forma retangular, mas há visão de todos os corredores pois há um vão descoberto ao meio que permite uma boa claridade e ventilação natural ao prédio e uma visão também do pavimento inferior da construção, onde ficam o pátio, uma cantina terceirizada pela APM da escola, os banheiros

dos alunos e o acesso à quadra. Esta quadra, por sua vez, também é acessada pela rua de trás, através de portão que nos finais de semana costumam ficar abertos, para uso da comunidade.

Estas ruas de trás da escola estão próximas do que os moradores e funcionários da escola, que também são moradores do bairro, na sua maioria, chamam de "favela 2" para diferenciar da "favela 1", de nucleação mais antiga.

Esta nova e bela escola está situada numa espécie de divisa: na rua da frente, de suas entradas principais, que por sua vez, é a rua mais antiga do bairro, estão os moradores das famílias também mais antigas, algumas descendentes dos imigrantes portugueses e espanhóis ali chegados no início do século XX, e que deram nomes às ruas do bairro: na rua de trás, outro perfil de moradores, conforme descrito na Proposta Pedagógica da Unidade, no tópico referente à Caracterização da Comunidade:

> "Mais recentemente ainda, surgiram alguns núcleos de moradias construídas na proximidade da Estrada de Ferro e margens do Rio Itaquera-Mirim e Córrego Lava-pés, com característica de favelas. Estas construções que, à princípio, eram predominantemente de madeira, foram aos poucos sendo transformadas em alvenaria. Podemos dizer que esta população já está, a despeito de seus problemas sócio-econômicos, integrada no restante da comunidade". (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA VILA PROGRESSO, 2010)

Este interessante trecho da Proposta Pedagógica, ao mencionar a população da "favela 2" com seus "problemas sócio-econômicos", na verdade, está fazendo referência a parte importante de seus alunos, cuja forma de integração, na própria escola, veremos adiante.

Mas a Proposta Pedagógica desta Unidade cita ainda outro segmento da população, de tempo de chegada intermediário em relação aos antigos imigrantes proprietários dos primeiros lotes e os muito recentes moradores das favelas:

> "[...] o aumento da população, entretanto, ocorreu de forma mais acelerada a partir da década de 1960, quando o bairro recebeu muitos migrantes vindos do nordeste e Minas Gerais. Enquanto os primeiros moradores residiam nas proximidades da Estação Parada XV de Novembro, os moradores mais recentes foram ocupando os lotes mais novos que alcançaram, de um lado, as margens do Rio Itaquera-Mirim e, dou outro lado, a Avenida Cardon; a maioria desses moradores são proprietários de suas residências, o que facilitou o surgimento de várias associações de moradores". (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA VILA PROGRESSO, 2010)

Esta Proposta Pedagógica, portanto, em seu início, identifica três grupos de moradores da comunidade, os pioneiros imigrantes portugueses e espanhóis que adquiriram os primeiros lotes (das famílias consideradas tradicionais do bairro), os moradores chegados à partir da década de 1960, principalmente nordestinos e mineiros, que ocuparam os lotes mais baratos

situados nas margens dos rios e os últimos que ocuparam tanto os restos dos terrenos ainda mais próximos destes rios, quase dentro, como a beira do leito da ferrovia, desativada no ano de 2000, na gestão do então governador Mario Covas.

Por fim, neste tópico da Caracterização da Comunidade, o documento ainda faz referência às várias associações de moradores":

> "Estas entidades nasceram para organizar a luta pelas melhorias urbanas (pavimentação de ruas, iluminação pública, construção de creche, postos de saúde e escolas). Este bairro tem, portanto, uma comunidade com tradição em organizações comunitárias". (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA VILA PROGRESSO, 2010)

Neste trecho o documento faz justiça ao papel das citadas associações de moradores responsáveis pelas longas batalhas para que o bairro conquistasse melhorias básicas (a mais antiga destas associações, a Sociedade Amigos do Bairro de Vila Progresso foi fundada em 1960). Conforme relato de dirigentes antigos desta associação, a dificuldade maior na conquista destes equipamentos como escolas e posto de saúde, por exemplo, é que as lutas pela construção tinham que ser precedidas pela da desapropriação de terrenos pois os loteadores não tinham reservado áreas verdes para estes fins. Aliás, como evidência desta ausência de áreas públicas no loteamento, temos o fato singular de que este bairro não possui uma praça sequer. Um bairro sem uma única praça.

Pode-se, então, com base na leitura da Proposta Pedagógica da Escola, das Atas das reuniões da Sociedade Amigos do Bairro da Vila Progresso, na observação dos espaços da Unidade e do bairro, ter uma idéia geral da escola e sua comunidade.

Estas primeiras observações gerais foram utilizadas na própria definição das questões que seriam apresentadas aos alunos tanto nos questionários como nas entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas. Se a leitura prévia destes documentos citados tinha fornecido a visão que as equipes técnicas e docentes da Unidade possuem da comunidade, suas divisões sociais e organizações comunitárias, interessa também conhecer as perspectivas dos alunos em relação a estes temas.

Mas antes de avançar para a apresentação e análise dos questionários e entrevistas feitas com os alunos desta Unidade, vejamos o que resultou das observações iniciais feitas à segunda escola, a Escola de Ensino Médio da Parada XV e as demais escolas, de Ensino Técnico.

4.1.2.2. A Segunda Escola de Ensino Médio

Uma significativa diferença entre esta segunda escola pesquisada e a anterior, já apresentada, é que esta escola que designaremos com o mesmo nome da Estação Ferroviária Parada XV de Novembro, desativada no ano 2000, que deu nome ao bairro, é quanto ao tempo de funcionamento. Enquanto a escola anterior começou a funcionar em 1995, esta segunda escola obteve autorização de instalação em 1947. É a escola mais antiga do bairro, mas só obteve autorização para implantar o Ensino Médio em 1992.

Funciona em três períodos: das 7:00 às 12:20 horas (Ensino Fundamental; das 13:00 às 18: 20 horas (Ensino Fundamental e Ensino Médio); e das 19:00 às 23:00 horas (Ensino Médio Regular e EJA Ensino Médio).

Esta Unidade conta com 19 salas de aula; 1 sala de multiuso, 1 laboratório de informática com 13 computadores e 1 quadra poli-esportiva.

A construção possui duas alas. A ala mais antiga abriga, além de 10 salas de aula, as salas da diretoria, secretaria, coordenação e professores. Sendo a parte do prédio mais antiga, apesar das reformas ocorridas desde sua fundação, é a que apresenta, compreensivelmente, os maiores problemas estruturais de vazamento no telhado, instalações elétrica e hidráulica muito antigas. A ala mais nova, onde ficam 9 salas de aula e a sala de multi-uso, foi construída na década de noventa, quando a unidade começou a oferecer o Ensino Médio. As duas alas são separadas por um pátio coberto onde ficam o palco e a cantina, terceirizada, utilizada pelos alunos nos horários de intervalo. A quadra é coberta e também é utilizada pela comunidade nos finais de semana. Próximo à entrada da quadra e do local do terreno utilizado para estacionamento dos funcionários há a casa do zelador. É nesta área que está localizada a entrada utilizada pelos funcionários e que dá acesso à secretaria e demais espaços administrativos. Seu portão é acessado pela rua principal.

A entrada dos alunos é feita por uma rua lateral. Do outro lado desta rua há um grande salão, atualmente desativado, que pertencia á Sociedade Amigos do Bairro de XV de Novembro. Como esta entidade deixou de funcionar em meados da década de 1980, após abrigar outras associações, este espaço ficou bastante tempo praticamente abandonado, tendo sido, inclusive, invadido por viciados. Segundo relato de alunos, funcionários da escola e moradores, este espaço abandonado constitui um motivo a mais de preocupação com a questão da segurança. Ao lado deste salão abandonado e também em frente da entrada lateral da escola há o salão de festas da Igreja Católica do bairro, com entrada principal em outro quarteirão.

Ainda na rua da entrada principal da escola, exatamente na frente, existe outra escola da rede estadual de educação que, desde a reorganização ocorrida nesta rede, na década de 90, passou a atender da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Ainda próximos da escola, na rua imediatamente paralela, há um aglomerado de equipamentos públicos municipais: uma Unidade Básica de Saúde,; uma creche municipal que atende crianças de 0 a 3 anos; uma EMEI, Escola Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de 4 e 5 anos; e um Centro Desportivo Municipal, cujas dependências, segundo relato dos moradores, também são utilizadas pelos usuários de drogas da região.

Mesmo com a já citada desativação da Sociedade Amigos do Bairro de XV de Novembro, surgiram tal como no outro bairro citado de Vila Progresso, várias outras associações. Sendo, porém, um bairro mais antigo e urbanizado, com suas ruas já pavimentadas, por exemplo, a motivação destas associações que reúnem moradores antigos e lojistas, é mais relacionada à questão da segurança e retomada de um dinamismo comercial que o bairro teria perdido, principalmente, com a desativação da Estação Ferroviária. Além da reivindicação de policiamento e melhor iluminação das ruas, outra iniciativa dos líderes comunitários locais, realizada em conjunto com as escolas, é a de promover a retomada dos desfiles cívico-militares, que eram realizados no feriado da Proclamação da República, no dia 15 de Novembro.

Há um certo saudosismo na lembrança destes eventos por parte dos moradores antigos que recordam dos desfiles que aconteciam todos os anos na década de 1970, período mais fechado da ditadura militar que governou o Brasil por vinte anos desde 1964. Este sentimento (a saudade dos grandes desfiles e não necessariamente do período militar) é mais presente nos moradores mais antigos destes bairros, tanto o bairro de XV de Novembro como o bairro de Vila Progresso, pois eram seus estudantes que alimentavam e alimentam estes desfiles que foram retomados.

Mas a principal mobilização ocorrida na região e que envolveu as lideranças comunitárias ouvidas e parte dos professores e alunos das escolas locais foi a luta para que no leito da ferrovia desativada no ano 2000 fosse construído o prolongamento da Avenida Radial Leste, que antes terminava no centro de Itaquera. Como resultado de uma grande mobilização na região, que implicou na promoção de abaixo-assinados, inúmeras reuniões e uma passeata com cerca de 4000 participantes, foi conquistado este prolongamento da Avenida Radial Leste que hoje passa pelo bairro XV de Novembro, terminando no último bairro de São Paulo, o de Guaianases, no sentido leste, no limite entre o Município de São Paulo e o Município de

Ferraz de Vasconcelos. Esta conquista que foi a inauguração da Nova Radial Leste (ou Av. José Pinheiro Borges), que contou com a presença do Presidente Lula, em 2004, pode ser uma das razões pelas quais, a "tradição em organizações comunitárias" é reconhecida nas propostas pedagógicas das escolas pesquisadas. Este quadro motivou que incluíssemos no questionário que seria aplicado junto aos alunos uma questão sobre a participação em alguma entidade/movimento/instituição, cujos resultados apresentaremos e analisaremos à frente.

Mas, o que mais revela a Proposta Pedagógica da Escola, acrescida da escuta dos funcionários e moradores? A proposta traz parte do histórico já descrito e as caracterizações gerais da Unidade, com a descrição detalhada de seus ambientes, materiais e quadro de funcionários. Para os fins pretendidos desta pesquisa, porém, o que mais nos chamou atenção foi a leitura do Plano de Gestão desta Unidade, aprovado para o quadriênio 2007/2010.

Na medida em que o Plano de Gestão desta Unidade, tal como a Proposta Pedagógica da Unidade anterior, expressam a visão que suas respectivas equipes técnicas e docentes possuem sobre a comunidade, a população, seus representantes e alunos, foi em alguns destes conceitos manifestos que nos baseamos para formular as questões que foram apresentadas, tanto nos questionários e entrevistas feitas para os alunos das Escolas de Ensino Médio, como para os alunos das Escolas Técnicas (embora os questionários e roteiros das entrevistas realizadas neste dois tipos de escolas tivessem especificidades relacionadas aos seus cursos, como veremos adiante).

4.1.2.2.1. O Plano de Gestão Como Subsídio Para a Elaboração dos Questionários e Roteiros das Entrevistas

Diferentemente das propostas pedagógicas que são elaboradas anualmente pelas Unidades, o Plano de Gestão é elaborado para execução num período de 4 anos. Esta maior amplitude proporciona e ao mesmo tempo exige a formulação de metas para curto, médio e longo prazo. Outra possibilidade aberta pelos Planos de Gestão é a do aprofundamento teórico, com o maior debate e estudo, por parte da Equipe Gestora e docentes, dos pressupostos teóricos, metodológicos e legais que devem reger a ação escolar, partindo do planejamento.

4.1.2.2.1.1. A Caracterização da Comunidade e Suas Expectativas, Segundo o Plano de Gestão

Neste tópico da Caracterização da Comunidade, esta é descrita como uma população de baixa escolaridade, com grande número de pessoas desempregadas. Afirma-se, ainda, que

“número considerável das pessoas possuem casa própria, porém precárias”. As famílias teriam, em média, de 4 a 6 filhos. De acordo com o Plano, nestas famílias “a mãe é, em geral, encarregada de resolver os problemas de orientação dos filhos”. Outra informação contida no texto, logo no início deste tópico da “Caracterização” é de que “a população, de forma geral, tem renda familiar entre dois e três salários mínimos”.

Considerando que estes dados contidos no Plano devem ter sido obtidos mediante levantamento feito pela Equipe Gestora da Unidade e não sendo propósito desta pesquisa, questionar e averiguar a validade de cada um destes dados oferecidos, mas sim o de acrescentar a estas informações e perspectivas contidas no Plano de Gestão, as informações e pontos de vista dos estudantes, algumas destas informações serão coletadas dos próprios alunos que responderão, por exemplo, à pergunta sobre a renda salarial de suas famílias.

O mesmo procedimento será adotado com para a questão das expectativas em relação à escola. Segundo o Plano de Gestão:

“A expectativa em relação à escola é que esta ofereça um ensino de boa qualidade, que seja organizada, com bons profissionais que não faltem ao trabalho e que esta ofereça segurança.”

Tendo, portanto, esta informação sobre quais seriam as expectativas da comunidade em relação à escola, nosso propósito, também presente desde a apresentação do projeto desta pesquisa, seria o de levantar junto aos alunos, os detalhes destas expectativas.

E, a despeito do complexo de equipamentos públicos existentes nas proximidades desta Escola (outras escolas, posto de saúde, centro esportivo, etc), ainda neste tópico há a afirmação de que:

> “Há a ausência do Estado nesta localidade, assim como nas demais regiões periféricas em que a pobreza avança em proporção incalculável. Vivemos os graves problemas de exclusão em que as populações de baixa renda são submetidas. Neste local, a escola ainda representa uma das únicas possibilidades de mediação. Por isso, sofre o impacto das contradições numa sociedade de classes”. (PLANO DE GESTÃO 2007-2010 ESCOLA PARADA XV)

Haverá contradição nesta afirmação sobre a “ausência do Estado” na localidade, já que o próprio Plano informa sobre os equipamentos públicos existentes no bairro ou os autores do documento faziam referência a uma ausência do Estado junto aos segmentos da população que a Unidade tenta atender, com suas necessidades específicas?

Sendo nosso interesse principal o de levantar as expectativas dos alunos, mais do que desvendar as reais intenções do documento, no que aparenta ser contraditório, optamos por

incluir no questionário que seria aplicado junto aos alunos, algumas questões sobre a eventual presença ou necessidade do Estado, através de políticas públicas, nas suas vidas de estudantes.

Outro trecho que consideramos importante e que finaliza este tópico é o que menciona o impacto, sofrido pela escola, das "contradições numa sociedade de classes". Estimulados pela ousadia dos gestores desta Unidade, de incluírem no seu Plano (que seria homologado na Diretoria Regional de Ensino), um conceito que dá margem a muitas dúvidas e objeções, resolvemos também apresentar este tema no questionário e roteiro da entrevista, desenvolvida junto aos alunos. No questionário, a palavra classe aparece associada, numa questão fechada, ao conceito corrente no senso comum que vincula a expressão "classe social", ao poder de compra que distinguiria os pobres da classe média e dos ricos, com suas variações.

Já no roteiro das entrevistas, a expressão "classe social" será apresentada de forma aberta, com o propósito de captar as variadas interpretações que este termo poderia ter entre os alunos. Por se tratar de uma expressão presente no Plano de Gestão, em várias passagens, como veremos a seguir, este tema também será apresentado nas entrevistas feitas com a direção e professores desta Unidade.

Mesmo se tratando de um tema quase proibido ou evitado em função de ser considerado anacrônico, por aqueles que entendem como superada esta questão das "classes sociais", ou complexo demais para ser tratado sem todos os rigores que os conceitos envolvidos exigiriam, aceitamos os riscos de incluir este tema no questionário e entrevistas dos alunos, uma vez que o próprio Plano Gestor desta Unidade prevê como uma de suas metas, homologadas na Diretoria Regional de Ensino, a do "desenvolvimento, por parte dos educandos, da consciência de classe, resgatando sua identidade cultural."

Ao incluir este tema, propondo sua discussão na entrevista com os alunos, realizada em pequenos grupos, não pretendíamos fazer uma checagem quanto às possibilidades de sucesso dos educadores no alcance desta meta tão difícil de auferir, mas sim colher dos alunos o que eles, no momento, entendem quanto a este tema. O que esta expressão "classe social" evocaria, à partir de suas referências na família, escola ou trabalho? A mesma questão será proposta aos professores e direção desta Unidade e alunos das outras escolas, inclusive as duas Escolas Técnicas, sobre as quais trataremos adiante.

Ainda no tópico das metas, mas desta vez, nas de "longo prazo", o objetivo da conscientização reaparece, com a troca de seu complemento coletivo, da seguinte maneira:

"Formação de sujeitos conscientes, críticos, participativos que entendam que o conhecimento e a consciência de si e do mundo são capazes de mudar a realidade, dando-lhe o contorno de nossos sonhos"

Até poderia ser entendido, por este texto, que a idéia do coletivo estaria, de certa forma, implícita na consciência "do mundo" que aparece neste trecho do documento, mas aí faltaria o componente que demonstrasse a repartição deste mundo, que não se apresenta como um todo harmônico, mas como uma realidade contraditória.

Mas o reconhecimento desta contradição volta em outros trechos do documento, como no parágrafo que encerra o tópico dedicado ao Projeto Político Pedagógico da Unidade, que apresenta assim sua proposta:

> "Uma proposta educacional, dentro deste contexto, é embasada numa filosofia educacional que se contrapõe a um modelo de escola tradicional, elitista, seletiva. Propomos um projeto educacional que corresponda aos interesses da classe trabalhadora, contribuindo para a reflexão sobre seus valores e interesses políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, educar para a participação política, exercício da cidadania significa possibilitar a crítica da sociedade capitalista, com parte (Brasil), como todo (mundo), partindo-se da realidade imediata, suas situações significativas e do senso comum para construir a compreensão de todo através do conhecimento científico". (PLANO DE GESTÃO 2007-2010 ESCOLA PARADA XV)

O Plano de Gestão da Escola de Ensino Médio da Parada XV, analisado aqui, apresenta ainda uma Proposta Educacional que discute a questão da ideologia, mas voltaremos ao Plano adiante, na parte em que este tema da ideologia será tratada. Por hora, nos contentamos em tentar demonstrar como a leitura da Proposta Pedagógica da primeira escola e do Plano de Gestão desta última unidade contribuíram para a definição de parte das questões que integraram os questionários e roteiros das entrevistas realizadas com alunos e profissionais das escolas envolvidas.

Vamos, agora, para a análise das Propostas Pedagógicas e Planos de Gestão das duas Escolas de Ensino Técnico relacionadas para a pesquisa.

4..1.2.2.2. As Escolas de Ensino Técnico: Seus Planos, Contexto em que Surgiram e Principais Características

As duas escolas de Ensino Técnico selecionadas para esta pesquisa, pertencem ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, responsável pelas escolas técnicas estaduais (ETECs) e Faculdades de Tecnologia (FATECs). O Centro Paula Souza atualmente está subordinado à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo.

Neste período em que a pesquisa foi realizada, entre 2008 e 2010, ocorreu a transição que levou à separação administrativa do complexo que integrava a primeira Escola Técnica que selecionamos para esta pesquisa a uma Unidade da Fatec construída no mesmo terreno, cujo histórico descreveremos a seguir. Quando os dados foram coletados, em 2008 e 2009, por exemplo, só uma diretoria respondia pela ETEC e pela FATEC existentes na área comum. Também neste período foi discutido e elaborado o Plano de Gestão que vigeria no período de 2010-2014. É este Plano de Gestão, atualmente em vigor após sua aprovação, que utilizamos para colher parte das informações que serão apresentadas.

As duas unidades selecionadas estão situadas na Zona Leste da cidade de São Paulo, sendo que a primeira, que chamaremos de ETEC de Ermelino Matarazzo, está localizada na região da Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo, mas numa área limite com as Sub-prefeituras de Itaquera, Penha e muito próxima também da Sub-prefeitura de São Miguel Paulista. Por esta razão, esta Escola Técnica é chamada de ETEC Zona Leste, ou ETEC ZL. Já a segunda Escola Técnica, que chamaremos de ETEC de Guaianases, está localizada na região da Sub-prefeitura de Guaianases, situada no extremo desta região leste da cidade, no limite com o município vizinho de Ferraz de Vasconcelos. Vejamos primeiro a ETEC de Ermelino Matarazzo, ou ETEC Zona Leste.

4.1.2.2.2.1. A ETEC Zona Leste: A História de seu Surgimento e a Relação com os Movimentos Sociais da Região

Destas unidades, a que possui um histórico de fundação mais emblemático no sentido de ilustrar o papel dos movimentos sociais, na região, é a ETEC Zona Leste. Situada na fronteira entre três sub-prefeituras, de Ermelino Matarazzo, Penha e Itaquera, está localizada numa avenida importante da região que serve como um corredor ligando os bairros de Ermelino Matarazzo e São Miguel Paulista à Estação de Metrô Artur Alvin, que, por sua vez está situada entre a última estação do metrô, no sentido leste, a de Itaquera, e as demais da linha vermelha do metrô que seguem em direção ao centro. Esta Escola Técnica está próxima também de um terminal de ônibus que recebe linhas vindas de bairros mais distantes da Zona Leste. Observando num mapa está quase em linha reta com a Estação Ferroviária mais próxima, por enquanto, da USP Leste, o que inspirou urbanistas e populares que elaboraram o Plano Regional Estratégico de Ermelino Matarazzo, concluído em 2004, a proporem o que é chamado no documento de uma linha de metrô "tecnológica" (com a construção de estações do metrô nas proximidades da FATEC Escola Técnica e outras estações até a que terminaria

no Aeroporto de Cumbica, Guarulhos, passando pela unidade da USP, na Zona Leste), pois facilitaria a comunicação destes importantes centros estudantis. Tal como esta proposta, a área em que está situada esta Escola Técnica é rica em projetos ainda não realizados, que estavam previstos nos Planos Regionais Estratégicos das Sub-prefeituras da região, sendo outro deles o de se construir em área municipal vizinha um parque. Mas, o que, por enquanto, existe, de fato, são construções de outro tipo: de um lado uma Delegacia de Polícia Civil, como a lembrar uma destinação planejada, e abortada, como veremos a seguir, de ter na área um Centro de Detenção; de outro lado, temos uma grande ocupação irregular.

Por compartilhar o espaço com a Faculdade de Tecnologia e um Centro Tecnológico, as dependências da Escola Técnica estão numa área de grande extensão, que é acessada pelos alunos por portão situado na avenida principal. Passando por catracas, situadas nesta entrada os alunos e demais visitantes têm à esquerda, uma ala com dois andares onde estão localizadas as salas da Administração e Coordenações (no pavimento superior) e e biblioteca, sala de computadores e cozinha (no pavimento inferior). No lado direito, temos a ala em que estão situadas as salas de aula e laboratórios, e, em frente, no final de um largo corredor que também serve como pátio, está o Anfiteatro, que é utilizado tanto pelos alunos como pelas entidades locais que solicitam seu uso com freqüência.

4.1.2.2.2.1.1. O plano de gestão da ETEC Zona Leste e uma parte da história do movimento social de educação na região

Mesmo que extenso, vale reproduzir parte do histórico que consta do Plano de Gestão 2010-2014 que, pela linguagem, deve ser, por sua vez, também uma reprodução de texto publicado em algum jornal da época ou entidade da região, sobre fatos que teriam começado em outubro de 1999. O título do texto, mantido no Plano de Gestão, é sugestivo:

> "A Revolta Popular": Era outubro de 1999. Os primeiros atos realizados pelos moradores da região incorreram da necessidade de buscar esclarecimento sobre o que seria construído numa área do Instituto de Previdência do Estado - IPESP... Os moradores, comerciantes e entidades de Bairros, verificaram com a chegada das máquinas de terraplanagem no local... que os procedimentos não eram compatíveis com as informações veiculadas pelos funcionários da obra, pois estes afirmavam tratar-se da construção de mais um supermercado... Assim, surpreendidos pelo artigo do Diário Popular (22/10/99), no caderno de política, os moradores vieram a ter conhecimento que a construção tratava-se de dois centros de Detenção Provisória... As primeiras manifestações surgiram com a junção de diversos bairros em 30 de outubro de l999, na Av. Águia de Haia, houve um protesto popular. Com o comparecimento de aproximadamente 1000 pessoas conforme publicado no Diário Popular de 31/ 10/1999 e reportagem do SPTV

> - (rede globo) os moradores manifestaram as diversas situações, às quais ficariam expostos diante de eventuais fugas, rebeliões, tiroteios, além da perda da qualidade de vida e o aumento da violência que haveria na região. Assim, a principal preocupação, o medo, a tensão, caso o projeto do governo viesse a ser executado, pois tirar um Carandiru da área Nobre e montar outro na periferia não resolveria a questão, consistia no risco a que estaria exposta a população." (PLANO DE GESTÃO, Escola Técnica de Ermelino Matarazzo 2010-2014)

Já neste trecho é possível ter uma idéia da amplitude de um movimento que extrapolou em muito os limites das articulações até então predominantes na região. Território que tinha visto nascer fortes movimentos populares como o movimento da saúde, que teve seu auge na década de 1980. mas que tinha sofrido os mesmos efeitos dispersivos que afetaram as organizações de esquerda, ao longo da década de 1990, desta vez havia um fato, que pelo apelo conservador (a resistência em ter como vizinho um Centro de Detenção), trazia outros atores: populares sem militância política, comerciantes, donas de casa, organizações comunitárias de todo tipo. Do militante comunista ao comerciante freqüentador das reuniões do Conseg (Conselho de Segurança): ninguém queria ter uma cadeia na porta de casa. Mas, para sorte dos moradores temerosos, havia uma proposta alternativa para o uso do terreno:

> "Há anos esta área era reivindicada para a construção de uma Universidade Pública da Zona Leste ou de uma Escola Técnica... em dezembro, manifestantes estimados entre 2 e 3 mil líderes, se concentraram na Av. Águia de Haia e quebraram os muros que cercavam o terreno da obra, atearam fogo em máquinas e barracões, usados como escritório e, também por peões. A Tropa de Choque teve de ser acionada para controlar a situação. Segundo os manifestantes os policiais usaram bombas de efeito moral e balas de borracha para dispersar a população. Entre os manifestantes, 20 pessoas foram detidas e levadas para o 64° Distrito Policial (Cidade A.E. Carvalho), mas logo foram liberadas. ...Em 12/12/99, o Governador Dr. Mário Covas declarava, publicamente, em Itaquera após ouvir os questionamentos e argumentos de representantes do Movimento, estar paralisando as obras do C.D.P. na C. A. E. Carvalho; em 27/12/99, no bairro de Artur Alvin, aproveitando a presença do Dr. Geraldo Alckminn (vice-governador), representantes do Movimento reivindicaram a construção da Universidade Publica, Escolas Técnicas Profissionalizantes e a Fatec (Faculdade de Tecnologia). Em 08/04/2000, ocorreu o 1° seminário da EDUCAÇÃO, organizado pelo Movimento Popular pelo Desenvolvimento da Zona Leste no Centro Social da Paróquia Santa Luzia (Jd. Nordeste), contando com a presença de... aproximadamente 500 pessoas, ficou decidido pela grande maioria presente, de se lutar pela implantação da Universidade Publica da Zona Leste, e a FATEC. Começaram então as negociações entre representantes do Movimento e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Em 24/09/2000, o Governador Mário Covas, juntamente, com Dr. José Aníbal, acatando convite formulado pelo Movimento estiveram no local das obras paralisadas do cadeião, para lançamento oficial da 1ª FATEC da ZONA LESTE....Com três prédios e capacidade para atender 1440 alunos a Faculdade de Tecnologia (Fatec) da Zona Leste, é a primeira instituição de ensino superior gratuito da região e foi inaugurada em 06 de abril de 2002 com três prédios com 5.840 m2 de área construída". (PLANO DE GESTÃO, Escola Técnica de Ermelino Matarazzo , 2010-2014)

Para uma melhor compreensão do contexto da instalação desta Unidade da ETEC, que acompanhou a implantação da FATEC no mesmo terreno, cabe acrescentar informações do movimento político existente na região, não contidas neste Plano de Gestão. No mesmo mês, nas proximidades da área em que seria construído o Centro de Detenção Provisória, apelidado de "cadeião" pelos moradores, em que havia o confronto dos movimentos locais com o resultado já descrito, uma outra grande assembléia, reuniu quase duas centenas de entidades, para fundar o Fórum para o Desenvolvimento da Zona Leste.

Com forte apoio dos representantes locais do Sistema S (Unidades do SESC, SENAC, SENAI, SESI e SEBRAE), por iniciativa de empresários ligados à Associação das Indústrias de Itaquera, AIRI, da CIESP Leste, de representantes de Clube dos Lojistas, jornais de bairro, Conselhos de Segurança (Consegs), lojas maçônicas, ONGs, universidades particulares, Associações de Moradores, oficializaram a fundação desta espécie de federação de entidades, mais tarde materializada numa OSCIP. Neste grupo bastante heterogêneo, o ponto em comum era a concordância em promover ações que levassem ao desenvolvimento da Zona Leste em todos os aspectos (econômicos, sociais, ambientais, etc). Para isto, foi aprovado um Estatuto que previa a constituição de Grupos de Trabalho, G.T. Temáticos (G.T. de Indústria, G.T. de Meio Ambiente, G.T. de Educação, etc).

Tendo-se evidenciado a existência de uma espécie de disputa pela condução e usufruto político daquelas grandes mobilizações que marcaram aquele período, alguns meses depois, em abril de 2000, aconteceria o encontro mencionado no histórico que integra o Plano de Gestão desta Unidade, o Seminário, não por acaso, intitulado como Seminário do Movimento Popular pelo Desenvolvimento da Zona Leste. Ficava bem visível o propósito de marcar a diferenciação com o Fórum de Desenvolvimento da Zona Leste, fundado no final do ano anterior, visto como um Fórum "de conciliação". O que, de fato, era, pois no próprio Estatuto aprovado, era determinado que este Fórum teria como instância de decisões um Conselho Deliberativo tripartite, com representantes dos chamados três setores da sociedade: 1º Setor (governo, Poder Público nas suas várias esferas; o 2º Setor (as Entidades de Classe ligadas ao Comércio, Indústria e Serviços) e o 3º Setor (ONGs, Associações de Moradores, Centros Sociais, etc).

Para melhor entendimento do trajeto que levou à constituição desta frente é útil analisar o papel desempenhado por uma das entidades que atuaram na sua fundação, a A.I.R.I., Associação das Indústrias de Itaquera, cujo site, ao contar sua história e propósitos,

demonstra uma leitura das condições locais que lança uma ponte para a articulação com outros segmentos da população, ao tratar do tema do desemprego:

> "Há mais de 25 anos, quando Itaquera sofreu seu grande boom no processo de migração para o Leste, com a chegada dos conjuntos habitacionais, o desemprego já representava uma preocupação. Na época, o bairro era considerado dormitório porque a maioria dos profissionais trabalhava fora daqui, em outros pontos da cidade e municípios vizinhos, uma vez que o local não oferecia tantos postos de serviços". (ASSOCIAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DA REGIÃO DE ITAQUERA, 2010)

Mas, à partir deste recorte com um breve diagnóstico do que é considerada a principal problemática local, a Entidade deixa claro o alcance pretendido na busca de interlocutores para discutir ou de parceiros que acredita que possam contribuir no esforço pelo desenvolvimento local, uma idéia chave já bastante veiculada, juntamente com a idéia da importância das redes, principalmente no circuito representado pelas instituições do Sistema S (SENAI, SEBRAE, SESI., SESC, por exemplo). Mesmo citando uma obra social, em especial, e os sindicatos, de forma genérica, a menção direta ao Rotary e à Associação Cristã de Moços, demonstra o perfil preferido para a interlocução:

> "Foi também nessa ocasião que surgiram os principais organismos de militância social, e entidades que atuam na defesa dos interesses coletivos e classistas, como a AIRI o Rotary Club São Paulo-ltaquera, a Associação Cristã de Moços (ACM), o jornal Notícias de Itaquera, a Obra Social Dom Bosco, sindicatos, entre outras instituições. Olhando para o passado, a impressão que os mais antigos no bairro podem ter é a de que há mais de 25 anos Itaquera ganhou, efetivamente, um "divisor de águas" com a organização social." (ASSOCIAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DA REGIÃO DE ITAQUERA, 2010)

Tendo-se delimitado o campo preferencial de alianças que na verdade estava restrito a parte da elite local (empresários da indústria e comércio, profissionais liberais, maçonaria e igreja católica), é exposto, no recorte histórico do site da Entidade, o principal mote da bandeira desenvolvimentista empunhada por estes grupos, a luta pela implantação de um Pólo Industrial na região:

> "Ao mesmo tempo em que Itaquera explodia no aspecto do contingente populacional - o bairro recebeu, na época, cerca de 300 mil novos habitantes - o empresariado local, devidamente representado pela AIRI discutia a criação, implantação e o desenvolvimento de um Pólo Industrial como fonte geradora de emprego, renda e progresso para o extremo Leste. Essa sempre foi e continua sendo a maior bandeira defendida pela Associação das Indústrias da Região de Itaquera.Estabelecer uma área com características industriais na região é assunto antigo entre as comunidades itaquerenses. As primeiras iniciativas no sentido de trazer empresas para o Leste foram tomadas em 1971, a partir de um estudo de localização industrial no município feito pela antiga Coordenadoria Geral de Planejamento. O levantamento concluiu que um dos vetores preferenciais de

> desenvolvimento industrial estava direcionado para o lado de Itaquera e Guaianases. Em 1976, pessoas engajadas na sociedade e que, posteriormente participaram da fundação da AIRI, enviaram ao prefeito pedido para a criação de zona de uso industrial - Z6- na área abrangida pelo loteamento Vila Carmozina (existente desde 1936). A AIRI entregou ao então prefeito uma listagem com os estabelecimentos industriais que já estavam instalados por aqui e de empresários que tencionavam estabelecer-se na região. A reivindicação pelo distrito industrial de Itaquera foi virtualmente atendida em 1981, quando a lei municipal 9300/81 instituiu a Z7-001 para Itaquera como zona com características predominantemente industriais. No entanto apesar do município ter enquadrado a área como zona industrial, a legislação estadual não era compatível para esta região. Diante desta situação começaram as reivindicações junto ao governo do estado para enquadrar este perímetro como ZUPI-Zona de Uso Predominantemente Industrial. Em meados de 1993 através de lei estadual numero 8211/93, Itaquera ganhou na esfera Estadual um Pólo Industrial... Dez anos depois da aprovação da lei estadual 8211/93, a AIRI conseguiu,... a complementação da área do Distrito em Zona de Uso Predominantemente Industrial(ZUPI-1)[....] sancionada pelo governador em 28/10/2003, tornando-se lei 11.526/2003." (ASSOCIAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DA REGIÃO DE ITAQUERA, 2010)

Se já tínhamos visto como a formação de uma frente heterogênea de movimentos e entidades conquistara a construção de uma Faculdade Tecnológica e de uma Escola Técnica numa área antes destinada a um Centro de Detenção e, agora, como uma outra rede, de perfil diferenciado, com menor amplitude social, lutara pela conquista de um Pólo Industrial, vejamos como estas mobilizações correram de forma paralela a outros movimentos que, na mesma região, em bairros vizinhos, encaminhavam demandas também relacionadas, de certa maneira, ao tema do desenvolvimento, mas voltadas especificamente a um de seus aspectos: o do investimento na educação. Como poderemos observar, não houve mobilizações específicas voltadas para o Ensino Médio, ou para o Ensino Técnico (com excessão da resistência ao fechamento dos cursos técnicos que eram oferecidos em algumas escolas de ensino médio, cujo exemplo mais expressivo foi a mobilização de alunos e professores da Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo, revoltados com o encerramento de seus cursos profissionalizantes). Num leque de reivindicações que abrangiam desde a valorização salarial dos professores até a construção de creches, uma outra temática relacionada à preocupação com o prosseguimento dos estudos dos jovens da região e que esteve presente na pauta do movimento de educação local, foi a luta pelo Ensino Superior Público. Se esta luta continua até hoje, com a existência, de um movimento pela implantação de uma unidade da Universidade Federal de São Paulo, a UNIFESP, na Zona Leste, foi, a luta pela implantação de uma unidade da USP na região, a EACH, porém, o exemplo que melhor reflete o tipo de articulação das chamadas forças políticas que atuam neste território. Momentos importantes deste movimento são descritos e analisados em publicação intitulada "USP LESTE – a Expansão da Universidade: do Oeste para Leste, organizada por Celso de Barros Gomes.

4.1.2.2.1.1.1. O Movimento de Educação da Zona Leste e a vinda da USP, Faculdade Tecnológica e Escolas Técnicas para a Região

Nesta publicação da Editora da Universidade de São Paulo, editada no ano de 2005, em que teve início o funcionamento da USP Leste, depois chamada de EACH, alguns artigos apresentam o histórico do movimento pela educação na região. Naturalmente, numa região tão extensa e populosa, conforme a publicação explica, o movimento mencionado, entre os inúmeros que deviam existir nas várias localidades do território que abrange 11 sub-prefeituras, é o que teve relação mais direta com a obtenção daquele resultado que foi a vinda da USP para aquele pedaço da cidade. Mas antes de buscar estas referências sobre a história deste movimento pela educação, vale conhecer a forma pela qual a implantação da USP na região é relacionada com a anterior instalação da Faculdade Tecnológica, pelo governador da época da publicação, Geraldo Alckmin, logo no primeiro parágrafo do livro:

> "Com uma população de mais de quatro milhões de habitantes, maior que a do Uruguai, e uma grande diversidade socioeconômica, a Zona Leste é um "país" dentro da Capital Paulista. Apesar do seu enorme peso populacional e econômico, até recentemente não tinha uma única escola pública de nível superior. Em 2002, o Governo do Estado de São Paulo inaugurou a Faculdade de Tecnologia de Ermelino Matarazzo e, este ano, deu mais um grande passo para a promoção social desse "país", com a instalação da USP Leste." (GOMES, 2005, p. 9)

Elevado à condição de "país", por este governador da época, que sairia como candidato a Presidente da República na eleição seguinte, este território parecia provar não apenas "peso populacional e econômico", mas também um potencial político e eleitoral que atraia as principais forças políticas que estavam em disputa no país. Esta circunstância não era totalmente ignorada pela imprensa que registrou parte das ações que movimentaram esta região. E é este registro que é investigado em um dos artigos da publicação citada acima, assinados por Marcia Furtado Avanza e José Jorge Boueri Filho,. Os autores, neste trabalho, situaram a origem do Movimento de Educação na região, período em que tais registros ainda eram garantidos pelas próprias publicações das organizações, em forma de boletins:

> "Pode-se considerar que a história da USP Leste é também resultado de um movimento que começou no final dos anos 1970 e início da década de 1980 naquela região. Esse movimento, conhecido como Movimento de Educação da Zona Leste de São Paulo, motivou a população local a se posicionar de forma igualitária na defesa dos direitos de cidadania por uma educação em todos os níveis e graus de ensino, inclusive no nível superior[...]. Ancorada pelas comunidades de base, a mobilização foi tomando corpo e as principais reivindicações giravam em torno da

> construção de mais escolas de ensino fundamental e médio, da implantação de classes de educação infantil, da maior participação de alunos e pais na escola. Entre as demandas, uma declaração categórica:'com grande esperança vamos lutar por uma faculdade pública na Zona Leste', conforme publicado no Boletim do Movimento, edição de dezembro de 1985. (AVANZA e BOUERI FILHO, 2005. pags. 61 e 62)

Nos anos seguintes, porém, conforme apontam Avanza e Boueri Filho no trabalho citado, mesmo através de pequenas notícias, já é possível captar uma disposição política favorável a expansão do Ensino Superior Público, nos próprios colegiados dirigentes das Universidades Estaduais Paulistas:

> "Em 1987, a questão começou a ser debatida dentro das Universidades. Pequenas notícias nos jornais davam conta de que o projeto para a criação de uma Universidade estadual na Zona Leste estava sendo discutido no Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas – Cruesp, naquele momento formado pelos professores José Goldemberg, da USP, Paulo Renato Costa Souza, da Unicamp e Jorge Nagle, da UNESP". (AVANZA e BOUERI FILHO. 2005. pag. 62

Ainda neste artigo Avanza e Boueri Filho ajudam a identificar um papel desempenhado pela grande imprensa no sentido de condenar e conter iniciativas consideradas, pelo segmento social, o dominante, que esta imprensa representa, como "populistas e demagógicas". A reação relatada no artigo diz respeito às propostas de que fosse instalada na região uma Universidade Popular ou uma Universidade do Trabalhador, idéia levantada em encontro do Movimento de Educação com o professor Paulo Freire, realizado em 1986. Por conta de desentendimentos entre os representantes do Movimento, das Universidades e do governo (em 1987, o Governador do Estado de São Paulo era Orestes Quércia), sobre o que seria esta "Universidade do Pobre", conforme já era chamada esta proposta por parte da grande imprensa, esta assumiu uma clara posição política:

> "Um editorial de O Estado de S. Paulo, de 10 de maio de 1987, intitulado 'Populismo Universitário e Demagogia' criticava o governo paulista, denunciando o que chamavam de 'populismo cultural' demagógico, utilizado como 'mero instrumento para a satisfação de ambições políticas que nada têm a ver com os reais problemas do País e do Estado' O próprio reitor da USP, José Goldemberg, em entrevista ao mesmo jornal, dizia ser difícil imaginar que pudesse ser criada uma universidade voltada para o trabalhador e para a população carente, sem que eles tivessem o mínimo de preparação de primeiro e segundo graus. A Folha de S. Paulo também não demorou a criticar o modelo proposto de 'universidade ambulante' no editorial 'O Circo Universitário Popular', publicado em julho de 1987. A mesma idéia já havia sofrido severas críticas do Jornal da Tarde,quatro dias antes, no editorial 'A Fantástica Idéia de uma Universidade Itinerante'...Desta forma, a Universidade do Trabalhador foi um projeto que não obteve êxito em sua continuidade. Nesse período, o Movimento de Educação da Zona Leste recuou, mas as sementes foram lançadas". (AVANZA e BOUERI FILHO. 2005. pags. 63 e 64)

Avanza e Boueri Filho após afirmarem sobre o recuo do Movimento de Educação da Zona Leste em relação à proposta de ter uma Universidade do Trabalhador na região informam em seu artigo que o assunto da expansão somente voltou a ser discutido, pelo CRUESP, em 2001, tendo até motivado uma "matéria publicada em O Estado de S. Paulo, em 31 de janeiro de 2001, trouxe o título 'USP Deve Abrir Novo Campus na Zona Leste, o que gerou uma nota da Universidade desmentindo o fato"(USP. 2005. P. 64). Diante da informação seguinte, trazida no artigo, de que "A questão somente retornou às páginas dos jornais em meados de 2002, depois de o reitor da USP, Adolpho José Melfi, assinar a Portaria GR nº. 618, que instituía um grupo de trabalho para avaliar a possibilidade e a conveniência da implantação da USP na Zona Leste" (USP. 2005. P. 65), poderíamos nos questionar sobre esta lacuna de cerca de 4 a 5 anos em que o tema esteve ausente na imprensa e discussões dos colegiados gestores das Universidades Estaduais. O que teria feito o tal Movimento de Educação da Zona Leste neste período. Difícil dar conta desta pergunta sobre o "movimento", mas é possível, neste próprio livro publicado pela USP, ter algumas informações sobre as atividades de uma das organizações que compunham este movimento, o Fórum da Educação da Zona Leste, através do artigo "USP Leste e a Contribuição de Comunidades Locais para a Inovação das Comunidades Universitárias", assinado pelo Professor Elie Ghanem e pelo Padre Antonio Luiz Marchioni (conhecido como Padre Ticão) que integraram a Comissão Executiva deste Fórum. Cabe conhecer o relato sobre o surgimento deste Fórum, seus objetivos e ações:

> "Na Zona Leste do município de São Paulo, nitidamente a partir da década de 1980, entre os vários movimentos de reivindicação por condições de vida na cidade, em especial por bens e serviços prestados pelo Estado, sobressaíram as lutas populares que visavam os serviços escolares como práticas de afirmação do direito à Educação. Em 1993, durante uma longa greve de docentes de escolas estaduais, constituiu-se o Fórum de Educação da Zona Leste, composto por líderes comunitários e por técnicos, docentes e estudantes de escolas públicas. O Fórum definiu as seguintes finalidades: lutar por nova qualidade do ensino, por ensino público para todos (com extinção do analfabetismo), democratização da gestão da escola...No final daquela década, chegou a ser constituída uma comissão conjunta de integrantes do Fórum e professores da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp para estudar a criação de cursos dessa universidade na Zona Leste, preparativos que depois foram suspensos pela própria Unifesp". (GHANEM e MARCHIONI. 2005. pags. 199 a 201)

Antes de prosseguir neste histórico do Fórum de Educação com o relato de como suas ações estão vinculadas às lutas e conquistas pelo Ensino Superior Público e Cursos Tecnológicos ou Técnicos, vale ressaltar que uma das características destes movimentos, o da intermitência de suas lutas, é bem exemplificado no caso mencionado acima da mobilização pela vinda da Unifesp para a região. Esta luta foi retomada em meados de 2008 e após ter

conseguido comprometer autoridades do Ministério da Educação, da Prefeitura de São Paulo e da própria instituição (que participaram de inúmeras plenárias populares com a presença de centenas de pessoas) já resultou na destinação de uma área, localizada na região da sub-prefeitura de Itaquera, que foi declarada de utilidade pública pela Prefeitura de São Paulo, em agosto de 2010, para este fim.Tendo conseguido o compromisso público do Ministro da Educação, Fernando Haddad e do Prefeito Gilberto Kassab, as organizações que também lutam para que na área seja instalada ainda uma unidade da Escola Técnica Federal, conseguiram fazer incluir, pelos vereadores da capital de São Paulo, um recurso de 25 milhões do Orçamento de 2011 para a aquisição do terreno que pertence à antiga fábrica, falida, Gazarra, localizada na Av. Jacu-Pêssego. Vemos neste exemplo, como a luta pelo Ensino Superior Público, marcada por derrotas, interrupções e retomada, acaba sendo articulada com a da instalação de cursos técnicos, também necessários, mas que não sendo a principal bandeira mobilizadora, acaba integrando a pauta das discussões como demanda complementar à considerada prioritária (pelo Ensino Superior), ou até como uma espécie de compensação. Isto é o que vemos no prosseguimento do relato feito pelo professor Elie Ghanem e Padre Ticão, no referido artigo:

> "Em 2001, após intensas mobilizações contra a construção de um centro de detenção, inaugurou-se, em seu lugar, o Centro Tecnológico da Zona Leste, primeiro estabelecimento público de educação superior, com cursos de logística de transportes, tecnologia de plásticos e informática aplicada ao gerenciamento empresarial. Em 2002, em uma das reuniões do Fórum, esteve presente, como convidada, a professora Sonia Terezinha de Souza Penin, pró-reitora da graduação da USP, estabelecendo-se entendimentos no sentido de constituir um grupo de trabalho, com integrantes do Fórum, a fim de estudar as possibilidades de instalação de um campus da USP na Zona Leste[...]. Em junho de 2002, o Fórum divulgou o Manifesto pela USP na Zona Leste[...]".(GHANEM e MARCHIONI. 2005. pag. 201)

Vale observar, neste relato de Ghanem e Marchioni, que na luta pela Universidade, é citada a conquista do Centro Tecnológico da Zona Leste, mas não é mencionado que na mesma área foi instalada uma unidade de Escola Técnica, administrada pelo Centro Paula Souza. Esta omissão que pode se tratar apenas de uma exigência de objetividade em trabalho que trata especificamente da luta pela Universidade, também pode revelar como esta questão do Ensino Técnico Público aparece como secundária na pauta de discussões dos movimentos que apresentam demandas educacionais na região.

Mas, apesar de não constituir a pauta principal das reivindicações encaminhadas pelos vários movimentos pela educação que atuam na região, a instalação de unidades de Escolas Técnicas, pelo Centro Paula Souza, no contexto maior da política de expansão deste Centro,

ganha impulso ao longo da década de 2000. É neste contexto da política de expansão do Centro Paula Souza, combinado com outros contextos correlacionados da polarização da disputa política e eleitoral no período e da vinculação do tema da formação tecnológica e técnica com o temário do desenvolvimento local, é que deve ser compreendida a instalação da outra unidade educacional selecionada para a pesquisa, a Escola Técnica de Guaianases. Vejamos, à partir, também, da análise de seu Plano de Gestão, como sua instalação na região está relacionada aos contextos citados:

4.1.2.2.2.2. A ETEC de Guaianases: Seu Plano de Gestão, Histórico, Propostas e Principais Características

Para tratar desta Escola Técnica de modo a facilitar o reconhecimento de sua localização em relação às unidades já apresentadas e ao mapa da cidade de São Paulo, talvez ajude informar que esta escola está localizada no bairro de Guaianases, onde fica a estação ferroviária de mesmo nome que é a última estação de São Paulo, sentido leste, da linha que liga a Estação Roosevelt (ou Brás) à Estação de Mogi das Cruzes. Após Guaianases já estamos no município vizinho de Ferraz de Vasconcelos. Mas esta escola está distante da referida estação. A ETEC Guaianases está mais próxima do município de Ferraz de Vasconcelos do que do centro de Guaianases, onde está localizada a Estação. Até dez anos atrás, antes da desativação de estações desta linha leste da CPTM, as próximas estações no sentido de quem ia para o centro de São Paulo, eram as Estações Parada XV de Novembro (que ficava próxima das duas escolas de Ensino Médio que integram esta pesquisa), Itaquera e Artur Alvin (que também foram desativadas na Gestão do Governador Mario Covas, no ano 2000, mas possuem estações do metrô como substitutas em área mais próxima da primeira unidade de Escola Técnica analisada, a ETEC Zona Leste.

Mesmo para quem é da região, o que é o caso deste pesquisador, chegar na ETEC Guaianases dá mesmo certeza de que está chegando no final da cidade. Depois de passar pela Estação Ferroviária de Guaianases, pegando, de automóvel, a estrada que leva até perto da Escola Técnica, ainda enfrenta, após o centro, normalmente congestionado pelo excesso de carros em ruas estreitas, uma subida de cerca de 5 quilômetros. No caminho passa por uma faculdade particular, um hospital público e, na parte mais alta da rua, quando imaginamos que estamos próximos do local escolhido para a construção da ETEC, temos que descer para encontrar a escola num pequeno centro comercial, ao lado do ponto final de uma linha de ônibus. Com esta sensação de ter chegado no ponto final é que percebemos a escola, o que, na perspectiva deste pesquisador, constitui ponto positivo, na medida em que este ponto final

também é ponto de partida para as cerca de trezentas mil pessoas que residem nesta região, mas esta já é uma antecipação do que desenvolveremos mais à frente. Por ora, vale descrever um pouco das condições desta escola, começando por suas instalações.

Para ter acesso ao prédio é utilizado um portão sempre vigiado por um segurança que também orienta as visitas, conduzindo os interessados até a secretaria da unidade localizada no térreo desta construção que conta com 3 pavimentos. No térreo, além da Portaria e Secretaria, temos também uma sala de leitura, três laboratórios de Nutrição e Dietética, 4 laboratórios de Eletrônica, 4 salas de aula, cantina e sanitários dos alunos. No pavimento superior, temos as salas da Direção, Diretoria de Serviços, APM, Coordenação, Professores, Coordenação Pedagógica, Anfiteatro-multimeios, 6 laboratórios de informática, 3 salas de aula, depósito e sanitários dos alunos e administração. No pavimento inferior, temos três laboratórios de Edificações, 1 laboratório de Eletrônica, 1 sala de aula, 1 depósito e sanitários dos alunos. A estrutura do prédio, de certa maneira é semelhante à primeira escola de ensino médio, já apresentada, pois permite, do pavimento do térreo uma visão de todos os demais ambientes dos demais pavimentos, através de vão livre localizado entre os corredores dispostos de forma retangular. Do térreo, por exemplo, é possível observar, grupos de alunos utilizando mesas no pátio do pavimento inferior, para pesquisas e trabalhos em grupo.

Através da leitura de seu Plano de Gestão, tomamos conhecimento de detalhes relacionados à sua parte física, mobiliário, equipamentos e pessoal. E em seu histórico da unidade, também é possível uma breve descrição da região:

> "A ETEC de Guaianases está localizada numa região de grande exclusão social e alta densidade demográfica...O Governo do Estado de São Paulo junto com o Governo Federal, através do Centro Paula Souza e do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, instalou a Escola Técnica na região com boa infra-estrutura e equipamentos, títulos para a biblioteca e equipamentos de tecnologia avançada... A implantação da Etec se deu pelo decreto nº. 48.432 do Governo do Estado de São Paulo e sua data de fundação é 07 de Janeiro de 2004. A partir de março de 2004 tiveram início as aulas das primeiras turmas dos cursos técnicos em Administração, Edificações, Eletrônica, Informática, Nutrição e Dietética". (PLANO DE GESTÃO DA ETEC DE GUAIANASES)

Destas informações que constam do primeiro parágrafo dedicado ao histórico da Unidade, vale destacar, além do apontamento que a região é de grande exclusão social, a que reconhece que a constituição da escola resulta da soma de recursos do Governo do Estado e do Governo Federal. A informação desta ação complementar ganha importância quando confrontada com as ações políticas que marcaram o período desta inauguração ocorrida em 2004, ano de eleição bastante disputada na cidade de São Paulo.

Este ano de 2004, assistiria nova disputa entre as principais agremiações partidárias que já haviam se enfrentado nas últimas eleições na cidade, estado e país. Na Presidência da República, Lula, do PT, no meio do primeiro mandato e na Prefeitura da Cidade de São Paulo, Marta Suplicy, do mesmo partido, enquanto no Governo do Estado era governador Geraldo Alckimin, do PSDB, que concorreria com Lula na eleição presidencial seguinte. Na cidade de São Paulo, uma das principais marcas da administração petista era a construção dos CEUs (Centros Educacionais Unificados), complexos educacionais que combinavam, num mesmo espaço, creche, escola de educação infantil, escola de ensino fundamental, e ambientes culturais e esportivos, como teatro e piscina, por exemplo. Na eleição para a prefeitura que aconteceria neste ano de 2004, a candidata à reeleição Marta Suplicy perderia para o candidato do PSDB José Serra, mas a administração municipal paulistana, que passou a ser exercida pelo político Gilberto Kassab, vice que assumiu quando José Serra se afastou para concorrer ao Governo do Estado, deu continuidade ao programa de construção de novas unidades do CEUs, localizadas em áreas mais carentes do município. No Governo Federal, a administração petista de Lula promovia a expansão das Universidades e Escolas Técnicas Federais e o mesmo era feito pelo Governador Geraldo Alckmin, no Estado de São Paulo, através do Centro Paula Souza, responsável pelas Faculdades de Tecnologia e Escolas Técnicas.

No plano local, esta disputa era incrementada por iniciativas da Administração Municipal que, além dos citados CEUs (o de Guaianases foi inaugurado com a presença do Presidente Lula), tornava público um Programa de Desenvolvimento da Zona Leste que consistia em obras viárias (o já citado prolongamento da Av. Radial Leste e a ligação norte-sul da Av. Jacu-Pêssego, com a Rodovia Ayrton Senna e Aeroporto de Cumbica, de um lado, e de outro com a região do ABC e Porto de Santos), Leis e Decretos que regulamentariam uma Operação Urbana e Lei de Incentivos Fiscais Seletivos para empresas que, instaladas na região, apresentassem projetos voltados ao desenvolvimento tecnológico e geração de empregos; Neste Programa de Desenvolvimento também constava a instalação de três faculdades na região que seriam custeadas por uma Fundação Municipal. Esta iniciativa foi contida pelo Conselho Estadual de Educação que apontou a prioridade do atendimento educacional dos municípios para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como prevê a Constituição.

Foi neste cenário político que foi inaugurada, em 2004, a ETEC de Guaianases, numa região em que o PT, mesmo derrotado nas eleições seguintes, na Capital, preservaria

superioridade eleitoral, uma região estratégica pela clientela que a escola passava a atender, "oriunda de escolas públicas, em sua grande maioria, sendo que grande parte dos alunos matriculados nos cursos técnicos, já estão inseridos no mercado de trabalho e vêm em busca de uma formação profissional" e pela sua área de abrangência "toda a região de Guaianases, Cidade Tiradentes, São Miguel e Itaim Paulista, além dos bairros próximos do município de Ferraz de Vasconcelos". Condições tão estratégicas que levam a equipe gestora e corpo docente desta Unidade, alguns anos depois, a manterem no Plano de Gestão o entendimento de que o "contexto político assume duas vertentes sendo favorável à unidade escolar, quando a educação assume papel de destaque no plano de governo (situação vivenciada no momento), porém pode sofrer um revés caso a política de prioridades do Estado não contemple a Educação.

Temos, então, um Plano de Gestão, que dá a entender um posicionamento político dos seus gestores, compatível com as circunstâncias políticas da implantação da unidade e com modelo econômico vigente, cujas exigências busca atender através de sua missão manifesta no Plano, de "contribuir com a empregabilidade e melhoria de vida da população de Guaianases e região, através do desenvolvimento das competências e pela prática da educação profissional".

O que também fica evidenciado na leitura do Plano de Gestão desta Unidade é o cuidado com a prática da diagnosticação que mesmo contida em todos planos escolares, sabemos que nem sempre é executada. Vejamos como, nesta Unidade, esta disposição é manifesta e, em seguida, como é executada:

> "A caracterização de cada ação foi estabelecida pelas equipes de trabalho, pelos professores e coordenadores de área, com base no diagnóstico situacional, nas análises dos contextos internos e externos, considerando instrumentos de gestão disponibilizados pelo Centro Paula Souza como: Observatório Escolar (anos anteriores), SAI – Sistema de Avaliação Institucional, Banco de Dados (CETEC), onde foram levantadas as forças e fragilidades, as oportunidades e as ameaças[...]" (PLANO DE GESTÃO DA ETEC DE GUAIANASES, 2010)

Tomamos conhecimento, então, neste trecho do Plano de Gestão, que, para a elaboração de seu diagnóstico, a Unidade conta com os chamados instrumentos de gestão que são oferecidos pela própria instituição.

4.2. A análise dos Dados Coletados e Entrevistas

4.2.1. Análise dos Questionários Respondidos e Primeiras Constatações Destacadas

Na pesquisa iniciada nas escolas técnicas, foram respondidos 795 questionários, sendo 575 na ETEC situada na Sub-prefeitura de Ermelino Matarazzo e 220 na ETEC situada na Sub-prefeitura de Guaianases. Dos dados tabulados destacamos alguns relacionados à distância entre as unidades e as moradias dos alunos, o meio de locomoção utilizado, o trabalho, histórico escolar, alimentação e percepção de classe social. Em todos estes aspectos foi possível distinguir as diferenças entre os resultados obtidos na coleta feita na ETEC, localizada em Ermelino Matarazzo, e os obtidos na ETEC de Guaianases, situada num bairro de maior vulnerabilidade social.

Na questão sobre a distância entre a moradia do aluno e a Escola Técnica, por exemplo, conforme a tabela nº. 5, enquanto na ETEC de Ermelino somente 6,26% apontaram distância inferior a 1 km, na ETEC de Guaianases este percentual foi de 15,45%. Mas, a despeito desta diferença, nas duas unidades é elevado o percentual dos que moram a mais de 5 km de distância da Escola: 48,87% na ETEC de Ermelino. e 45,91% na ETEC Guaianases.

Tabela 5 – Distância entre Residência do Aluno do Ensino Técnico e a Unidade Escolar

Distância	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Menos de 1 km	36	6,26	34	15,45
De 1 a 2 km	90	15,65	26	11,82
Mais de 2 a 5 km	155	26,96	55	25,00
Mais de 5 km	281	48,87	101	45,91
Não respondeu	13	2,26	4	1,82
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Na pergunta sobre o meio utilizado pelo aluno para chegar na escola, conforme a tabela nº.. 6, temos 12,52% de alunos que andam a pé de suas casas para a escola, na ETEC de Ermelino., enquanto que este percentual na ETEC Guaianases é praticamente o dobro, 25,91%.

Tabela 6 – Meio de Transporte Utilizado pelo Aluno do Ensino Técnico para chegar a Unidade Escolar

Meio de Transporte utilizado	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
A pé	72	12,52	57	25,91
Bicicleta	7	1,22	5	2,27
Moto	10	1,74	5	2,27
Automóvel particular	28	4,87	15	6,82
Transporte público (ônibus, metrô)	457	79,48	138	62,73
Não respondeu	1	0,17	-	-
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Quando observamos também a diferença entre os números dos que utilizam transporte público para chegar na escola, na mesma pergunta, vista na mesma tabela nº.. 6, em que pese ser elevado o percentual nas duas unidades, 79,48% na ETEC de Ermelino. e 62,73% na ETEC Guaianases, somos tentados a concluir que a implantação de unidades em regiões mais distantes do centro do município, e de maior pobreza (Guaianases está localizada no extremo leste da cidade, sendo o último bairro antes do município vizinho de Ferraz de Vasconcelos) pode, de fato, facilitar o acesso de suas populações locais às vagas destas unidades que adotam o processo seletivo.

Já a questão, que indagava se o aluno trabalhava, ao revelar resultados que não são muito diferenciados na tabela nº..7, 49,22% que trabalham na ETEC de Ermelino, contra 44,09% na ETEC Guaianases, mostra, mesmo assim, um percentual maior de empregados na unidade em que os alunos residem mais próximos do centro expandido, onde são maiores as ofertas de emprego.

Tabela 7 - Alunos do Ensino Técnico que Trabalham

Opinião	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Sim	283	49,22	97	44,09

Não	285	49,56	123	55,91
Não respondeu	7	1,22	-	-
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Por adotar um processo seletivo para o acesso às suas vagas, poderíamos imaginar que boa parte dos alunos das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, viesse do Ensino Particular. Não é, porém, este o resultado obtido na questão sobre a procedência dos alunos das ETECs analisadas. Nas duas unidades, o percentual de alunos que fizeram o Ensino fundamental em Escolas Públicas, é bastante elevado, conforme a tabela nº.9 onde observaremos mais à frente, 87,47% na ETEC de Ermelino. e 91,81% na ETEC Guaianases. Temos, portanto, nas duas escolas técnicas públicas, uma grande predominância de alunos do Ensino Fundamental também público, onde observaremos mais à frente.

Outro dado coletado que pode contribuir para uma melhor compreensão das condições em que vivem e estudam estes alunos é o referente à alimentação. Quando perguntados se consideravam que conseguiam se alimentar adequadamente, responderam negativamente, 37,22% na ETEC de Ermelino. e 47,73% na ETEC Guaianases.

Tabela 8 – Alunos do Ensino Técnico que Durante o Período do Curso Consegue Alimentar-se Adequadamente

Opinião	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Sim	352	61,22	113	51,36
Não	214	37,22	105	47,73
Não respondeu	9	1,56	2	0,91
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizadas nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Com estes números referentes às dificuldades de alimentação enfrentadas por estes alunos, não é de se surpreender que boa parte aponte no questionário, na indagação sobre quais classes julgam pertencer, as menos favorecidas, classe média baixa e classe pobre. Enquanto na ETEC de Ermelino, conforme a tabela nº..12, de 61,03% (entre classe média baixa 40,17% e pobre, 20,86%); na ETEC Guaianases, a soma destes que apontam as classes média baixa e pobre é maior, 80,9% (30% da classe pobre e 50,90% da classe média baixa).

E se estas respostas podem indicar uma espécie de reconhecimento destes alunos sobre suas realidades sociais seria possível precisar melhor o entendimento que possuem sobre estas questões? Qual perspectiva possuem estes alunos quanto à questão da desigualdade social e as conseqüências desta desigualdade nas suas vidas de estudantes? A visão que possuem sobre a questão da desigualdade e da existência de classes e grupos social é perceptível nestes alunos, à partir da análise não apenas de suas respostas nos questionários, mas também das falas realizadas nas entrevistas?

4.2.2. Análise das Entrevistas com os alunos das Escolas Técnicas e Primeiros Destaques Obtidos

Para melhor analisar as falas destes alunos nas entrevistas, julgamos oportuno recordar conceitos-chave que constituem marcas do pensamento dominante para verificar de que maneira estão presentes nestas falas. Vimos, nas partes anteriores desta dissertação, que tratou de alguns destes conceitos (competência, competição, flexibilidade, empregabilidade), como estes estão articulados, integrando a visão de mundo hegemônica.

Nas entrevistas realizadas à partir de março de 2009, com alunos de duas escolas técnicas, que tinham, nos questionários respondidos anteriormente, manifestado disposição de continuar colaborando com a pesquisa, nos deparamos, nos grupos focais organizados com alunos que estudavam nos períodos da manhã e da noite, com importantes conceitos que marcam o pensamento neoliberal dominante. E é claro que não poderia ser muito diferente pois, do contrário esta ideologia, a do neoliberalismo, não seria dominante, mas a forma como estas concepções estão disseminadas e fortalecidas, junto a jovens alunos de escolas técnicas públicas, merece análise mais apurada que possa dar pistas para compreender porque, por exemplo: o fato de que as falas que fortemente expressam a reprodução do pensamento dominante é de alunos cujas famílias apresentam histórico de trabalho operário com os pais, principalmente, tendo passado pela experiência dos cursos técnicos do SENAI e, posteriormente, da produção fabril.

Outro dado interessante que aparece repetidamente nas entrevistas é de que junto com este estímulo representado pela experiência anterior de cursos técnicos feitos pelos pais, uma motivação importante para a procura destes cursos técnicos, pelos filhos atualmente, é a da sua gratuidade, ou seja, estas famílias se organizam para contornar o problema de não ter garantias de arcar com futuros gastos com o Ensino Superior Privado. Percebe-se, nas falas

dos alunos entrevistados, uma forte indução e apoio da família junto a estes alunos que, por sua vez, apresentam histórico de dedicação aos estudos, desde o Ensino Fundamental.

Com grande esforço e, em geral, apoio da família, estes alunos que obtém sucesso no processo seletivo de ingresso nas Escolas Técnicas já entram nestes cursos experimentando o sabor da vitória na competição. Uma competição que, pelo que exige destes alunos, pode ser que constitua, além da disputa por vagas no mercado de trabalho, uma base sobre qual se erguerá os valores que marcam o ideário neoliberal, como os de ideologia do esforço do mérito individual.

A esta experiência inicial, é adicionada no decorrer do curso, toda uma ideologia representada nas seguintes falas dos alunos:

"*eu tinha que ser a melhor", "as pessoas estão cada vez mais competitivas", "todo mundo que ser o melhor", "neste mercado que está aí você não pode pensar em todo mundo, você tem que correr atrás do que é seu", "quem não for o melhor vai ser subordinado pelo que for o melhor" e "no curso que faço de sábado, Gestão de Pequenas Empresas, aprendi que é preciso ter flexibilidade e desempenhar funções que você não estudou".*

Se a maior parte destas frases selecionadas deixa claro o valor mais disseminado nestas formações, que é o da competitividade, a última frase revela outra informação também repetida em demais entrevistas: a de que um espaço especial para o contato com estes conceitos pelos alunos é propiciado numa atividade complementar, paralela aos cursos regulares do Centro Paula Souza, que são os Cursos de "Gestão de Pequenas Empresas", realizado aos sábado, não apenas nas unidades do Centro Paula Souza, mas também em várias unidades do Ensino Médio da Secretaria da Educação de São Paulo.

Não deixa de ser emblemático conforme já mencionado anteriormente nesta dissertação, que entre as dezenas de cursos que são administrados pelo Centro Paula Souza, nas unidades das ETECs, seja justamente este, o de "Gestão de Pequenas Empresas" fortemente sustentado nas idéias chave de "flexibilidade", "empregabilidade" e "empreendedorismo", o curso escolhido para complementar a formação dos alunos das escolas de Ensino Médio.

Conforme também visto, pode até ser alegado que a opção por este curso decorreu mais de razões de ordem financeira, por significar menores custos e dispensar muitas adequações físicas e equipamentos, mas não deixa de chamar atenção o fato de que tenham

escolhido o curso com conteúdo mais carregado de conceitos chave do Pensamento Dominante.

Vitor Henrique Paro, citando Sanchez Vazquez, para quem "A consciência de classe não surge espontaneamente e requer a elaboração de certo material ideológico" (Sanchez Vazquez, 2007: 362), concorda com este raciocínio e complementa:

> "É preciso, mais do que isso, e ao mesmo tempo, concorrer com sua ação para que a classe trabalhadora ou, mais concretamente, a comunidade servida pela escola, tenha condições de tomar consciência, mais efetivamente, de seus próprios interesses de classe" (Paro.2006: 155).

Se concordarmos como válida a proposição de Sanchez Vazquez (2007), citanda e apoiada por Vitor Paro, quanto à necessidade de ações intencionais que resultem na elaboração de materiais ideológicos para que as comunidades adquiram consciência de classe e somos levados a reconhecer que variadas agências que representam o capital financeiro internacional, com seus porta-vozes no Estado, na mídia e na Universidade, por exemplo, demonstram bastante eficiência e produtividade na elaboração e disseminação de materiais que fortalecem suas visões de mundo, podemos nos perguntar sobre o que estaria sendo feito, se é que está sendo feito alguma coisa em escala relevante, no sentido de introduzir, nos ambientes escolares freqüentados pelos jovens de famílias trabalhadoras, materiais com concepções alternativas ao pensamento hegemônico. Para ter uma melhor compreensão quanto às perspectivas dos alunos em relação à suas trajetórias como estudantes e a forma como relacionam suas trajetórias e as dos colegas de escola e comunidade com suas condições, na família e na sociedade mais ampla, faremos uma análise das entrevistas e respostas obtidas dos questionários realizados com estes alunos. Mas antes, para melhor contextualizar e compreender as falas dos alunos, analisemos, as opiniões de alguns diretores e professores destas escolas pesquisadas (das quatro escolas – duas técnicas e duas de ensino médio – entrevistamos direção e professores de duas escolas – uma técnica e uma de ensino médio, sendo escolhidas as unidades nas quais tinha sido maior a participação de alunos nas entrevistas)

4.3. As entrevistas nas Escolas

4.3.1. As Entrevistas com Professores e Direção de Escola Técnica

Nas entrevistas realizadas com professores e diretora de uma das Escolas Técnicas (a Escola Técnica de Ermelino Matarazzo) buscou-se a manifestação sobre os principais assuntos que já haviam sido tratados pelos alunos. Deste modo, nestas entrevistas, foram abordados os temas do objetivo da Escola; as diferenças percebidas entre os alunos dos períodos diurno e noturno; e as dificuldades dos estudantes, por exemplo.

4.3.1.1. Algumas Percepções sobre os Alunos da Escola Técnica

Por atrair alunos de variadas faixas etárias, uma das características dos alunos das escolas técnicas, apontadas pelos professores, é justamente esta do caráter heterogêneo deste alunado:

"Bom, na minha opinião a maior dificuldade é a base que eles têm, certo? Tanto quando tem uma clientela que, ela saiu da escola faz muito tempo e agora ta voltando, tem que retomar, e tem um pessoalzinho do ensino médio, que já ta com a cabeça mais fresca, então você tem que trabalhar esses dois lados. Porque se você pegar cuca fresca do ensino médio e dar matéria, o outro pessoal já não vai acompanhar, que tem que relembrar, então, você tem que buscar lá atrás". (Professor nº.6, Entrevista nº..13)

Percebemos que uma primeira distinção feita pelo professor entrevistado, entre seus alunos, é a que decorre da diferença entre aqueles que ficaram mais tempo fora da escola, e então voltando aos estudos e aqueles que ainda cursam ou são egressos recentes do Ensino Médio "com cabeça mais fresca". Para os primeiros, que precisavam relembrar assuntos vistos no passado escolar, o professor precisava ajudar, retornando tais temas, buscando "lá atrás".

Mas enquanto este professor parece identificar mais dificuldades nos alunos que estão retornando aos estudos, outro colega entrevistado, porém, aponta uma dificuldade que seria mais característica de gerações mais recentes formadas nos sistemas dos ciclos no ensino fundamental, que o professor entrevistado denomina como "esse negócio de promoção automática":

" Eu percebo uma dificuldade muito séria, né, na educação, que eu não sabia que a educação tava assim quando eu comecei a dar aula, que é o nível cultural dos alunos,

inclusive é um problema seriíssimo isso. Quando eu estudei, em mil novecentos e bolinha, nós tínhamos cadernos de caligrafia, tinha que ter uma caligrafia bonita. Assim, nós estudávamos muito a fundo a língua portuguesa, então hoje o que percebo no aluno é esse descaso, que o aluno não sabe escrever, essa é a realidade, não sabe ler, não sabe fazer uma leitura. Mas isso é um reflexo que ele vem trazendo desde a primeira série do ensino fundamental né, ele vem trazendo desde o ensino fundamental. Mas esse negócio de promoção automática, essas coisas né, eu acho que liberou um pouco e alguns professores não tão entendendo o que que é isso daí. Então eles vão seguir promovendo, promovendo, promovendo e quando bate na escola técnica. E ainda que nós temos um vestibular, o vestibulinho para entrada dos alunos, que nós conseguimos filtrar alguns, né, mas mesmo assim ainda a realidade é complicada. Então, por exemplo, interpretação né, é terrível interpretação. O aluno não consegue interpretar um texto, eu vejo essa dificuldade. Outro problema que eu vejo é o uso da tecnologia. Eles não tem tecnologia disponível dentro de casa". (Professor nº.05, Entrevista nº..13)

Neste trecho, tanto chama a atenção o motivo tido como responsável pela situação atual do aluno que "não sabe ler", a "promoção automática", como a estratégia que seria utilizada, no ingresso do Ensino Técnico, para filtrar alguns destes alunos, o vestibulinho. Neste ponto da entrevista já é revelado um dispositivo importante para ser considerado na análise do caráter seletivo que constitui uma das marcas destas escolas técnicas.

No mesmo trecho da entrevista, outro problema apontado pelo professor é o relacionado ao uso da tecnologia. Ao falar deste assunto, o professor faz menção que indica uma deficiência que viria da casa do aluno. Mas esta deficiência, diferente do que poderia parecer à primeira vista, na opinião do professor, seria mais de ordem cultural ou comportamental, do que financeira.

"Às vezes uma simples calculadora, de 4 operações, mas o aluno não tem, não tem em sala de aula. Mas ele tem um telefone celular dele, né, ao invés de se preocupar com a calculadora que seria uma ferramenta de trabalho, às vezes, pra ele, né. Então isso daí eu percebo também. O pessoal da manhã, a questão é que eles têm muito sono, né, que vem da própria , da própria família, todos eles dormem tarde, ficam assistindo filme até tarde, aí chega na sala de aula todo mundo morrendo de sono, debruça a cabeça né, começa a dormir". (professor nº.. 5 Entrevista nº..13)

O professor demonstra ter o entendimento de que teria peso nos hábitos dos alunos, a cultura ou o ambiente familiar. Assim, o não uso da calculadora decorria não de uma restrição econômica uma vez que os alunos possuiriam aparelhos de telefone celular. E a influência familiar é relacionada ao fato do aluno dormir na sala de aula, uma vez, que na opinião do professor, os alunos teriam o hábito de dormir tarde. Transparece uma crítica implícita à família que não disciplinaria os hábitos dos alunos.

4.3.1.2. A Falta de Mais Escolas Técnicas

Mas, na fala dos professores, não é só a influência familiar que aparece como fator relevante na apreciação das condições como os alunos se apresentam na escola. Outros fatores, relacionados à própria insuficiência de escolas técnicas, que obriga alguns alunos a longos deslocamentos, são lembrados:

"Não, tem. Tem porque quando a gente entra em sala posso perguntar para o pessoal do ensino médio, os mais novos, falo "Tão te tratando diferente lá na escola que você estuda lá no médio?" "Tão professor, agora lá o professor ta pegando mais leve, porque vocês tão exigindo muito trabalho da gente, muitas pesquisas da gente, a gente procura o professor, ele alivia o nosso, ajuda a gente", mas só que, é aquele problema, é pra esses que conseguiram, e o problema não é esses que conseguiram entrar, é os que não conseguem. Sabe, é isso que ta precisando, certo. Aqui foi a primeira faculdade da Zona Leste e a única ETEC, agora você tem, aqui em baixo tem uma, você vai em São Miguel não tem nenhuma, no interior paulista não tem nenhuma. E não, eu tenho um aluno que saiu daqui, ele viu lá, deixa eu ver, já teve um aluno que estudou aqui e vinha da 5ª divisão fazer faculdade à noite. Olha que se 3ª divisão é ruim, imagina a 5ª, certo. É um pessoal que vem lá perto do Capão estudar aqui, por que? Porque lá perto não tem, certo, aí justifica, você pega o pessoal da noite, o pessoal da noite vem, já vem cansado do serviço e tá disposto a tá aqui, a gente é obrigado a vir aqui e dar o melhor da gente, certo. Eu to cansado também, Eu to cansado, mas eu sei que eles tão mais cansados. Eu pelo menos vim de carro, toma minutinho, e eles vêm de metrô, vêm direto do serviço, vêm com fome. E tá aqui atrás do quê? Tá atrás de formação, tá atrás de um futuro melhor". (Professor nº.6, Entrevista nº..13)

O professor faz menção ao problema da falta de mais escolas técnicas que obriga alguns alunos a percorrerem grandes distâncias para chegar nas escolas. Nesta fala que traz certa crítica ao baixo número de escolas técnicas, há também o reconhecimento do esforço destes alunos que chegariam cansados e com fome na escola.

Esta condição de fome dos alunos que chegam na escola técnica "atrás de um futuro melhor", também é destacada pela diretora desta escola técnica.

"Mas você vê a dificuldade. As vezes tem alunos que passam mal. Ontem mesmo tinha uma aluna que desmaiou e quando fui ver ela não tinha se alimentado, a gente vê a dificuldade mesmo do aluno". (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

E são citadas ainda outras dificuldades decorrentes da condição social dos alunos e da necessidade de trabalhar que, por sua vez, resultariam no fenômeno da evasão ou "trancamento de matrículas":

"A gente vê que a grande maioria vem de uma classe social com mais dificuldades. Então, você vê que o aluno muitas vezes, ele deixa de vir à escola porque ele tem uma necessidade de trabalhar, e que às vezes os horários chocam e ele não tem a opção de escolher a escola. Ele tem que ficar com o trabalho mesmo! As vezes eu tenho que assinar vários trancamentos de matrículas e a maioria deles é incompatibilidade de horário de trabalho". (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

Este relato da diretora demonstra haver reconhecimento das dificuldades do aluno trabalhador. Em seguida, a diretora informa tanto sobre as tentativas de retorno destes alunos como as formas adotadas pela escola para atender suas necessidades específicas.

"Eles acabam retornando, mas você percebe que a necessidade dele trabalhar, né. Aí ele acaba deixando a escola. O que eu acho é... o que a escola puder fazer, em liberar mais cedo, deixar entrar um pouco mais tarde, nós fazemos". (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

A escola, portanto, tenta, no relato da diretora, facilitar a freqüência dos alunos, mas o impedimento maior para continuidade nos estudos seria de ordem financeira. E este problema econômico não consistiria apenas no custeio da vinda para escola.

"Eu acho que nem só do custo do transporte, mas de ajudar em casa mesmo, de se manter. Ele acaba largando o curso para ficar com o trabalho mesmo... Porque o transporte, eles acabam tendo bilhete do estudante, né. Que favorece. Então, acaba ajudando de uma certa forma." ". (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

Há, por parte da direção desta Escola Técnica, portanto, uma compreensão quanto às condições sociais destes alunos que, são, porém, também diferenciados pela diretora quando compara as características dos estudantes dos períodos diurno e noturno.

Olha, eu acho que o aluno da noite é diferente. Eu acho que o aluno da noite tem mais dificuldades porque tem menos tempo. Têm muitos que saem do trabalho e vem direto e chegam em casa muito tarde, porque até chegar em casa eles tomam duas conduções. Então ele chega em casa muito tarde e mal consegue descansar e já tem que voltar de novo. Você vê que é um aluno mais sofrido. Trabalha às vezes no sábado e no domingo. O aluno que estuda de manhã, ele também trabalha. Têm muitos que trabalham durante a noite e vem direto para escola. Então você vê que é bem difícil. Saem 06:00 horas do trabalho e já vem direto para escola. Você vê uma dificuldade muito grande. (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

Embora afirme perceber mais dificuldade entre os alunos do período noturno, a diretora mencionava os casos de alunos trabalhadores que estudam no período da manhã, o que indica a necessidade de cuidados em generalizar as características dos alunos destes períodos. Tanto no noturno como no diurno, as necessidades relacionadas ao trabalho precisam ser sempre consideradas.

4.3.1.3. A Organização do Trabalho Pedagógico

Mas como a escola se organizaria para atender estas necessidades? No trecho de entrevista, abaixo, um dos professores cita o papel da coordenação no acompanhamento do trabalho feito pelos professores.

"Então quer dizer que o professor, ele tem que desenvolver as habilidades e a competência neste aluno, com base numa base tecnológica, que seria a parte teórica, né.

Então que a coordenação faz é ficar acompanhando pra verificar se o professor está oferecendo esta base tecnológica e se essa base tecnológica está criando um aluno habilidade e competência a ele no curso. Então hoje, por exemplo, nós temos um plano de curso que tenta se adaptar ao mercado de trabalho. Então isso que é a parte da coordenação. Agora com relação aos componentes, são muitos os componentes que nós temos, por exemplo, nós temos, só no curso de Contabilidade, nós temos sete, quatorze, vinte e um, vinte e dois componentes, são vinte e dois que são ministrados aos alunos numa carga horária de 500 horas. E o curso de Administração, que eu sou coordenador também, nós também temos 500 horas de curso né, e que é dividido em 24 componentes. E Logística e Informática também não está longe disto, porque ambos também são 500 horas, divididos numa faixa de 22 a 24 componentes". (Professor nº.05, Entrevista nº..13)

Vemos, neste relato do professor, que este acumula a função de coordenador do curso e que esta coordenação consiste em verificar se estaria sendo oferecida a "base tecnológica" que desenvolveria determinadas habilidades e competências pelos alunos.

E para as aulas, o professor utilizaria como referência, o plano de curso composto por componentes específicos.

Esta especificidade de cada curso, porém, não impediria, segundo informado por um dos professores, a abordagem interdisciplinar de determinados temas.

"Então, a gente procura desenvolver isso daí né. Desenvolver inclusive, por exemplo, eu como professor desenvolvo a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade no aluno, criando nele a expectativa de ser um multidisciplinar para o mercado de trabalho. Então eu aproveito até, assim, assuntos de todas as outras matérias que são correlatas e que tem referência a um conteúdo, então eu vou aplicando em cima disso daí nele. Como por exemplo, eu ensino contabilidade e a contabilização mesmo, chega um documento contábil para o contador contabilizar, então já vem calculado multa, juro, imposto, tudo que tem que ser feito né. Eu peço para eles calcularem, inclusive, aplicando o conceito que eles têm de matemática financeira. Isso daí desenvolve a ( ) deles, que eles precisam desenvolver também no outro conteúdo. Então eu procuro fazer isso daí, e muitos professores, a gente conversa entre nós mesmos né, muitos professores, eles fazem isso daí, eles procuram criar essa interdisciplinaridade, principalmente quando alguns componentes, algumas bases

tecnológicas, elas se assemelham ou entram dentro de um mesmo assunto, porém com perspectivas diferentes". (Professor nº.05, Entrevista nº..13)

Percebemos, pelo relato do professor, que a abordagem interdisciplinar é uma das práticas observadas nestas escolas técnicas. Outra delas, destacada pela diretora abaixo, é a da relativa liberdade de os professores prepararem seu material de trabalho.

"Ele tem as bases tecnológicas, o plano de curso que ele tem que seguir e em cima disto ele tem total liberdade de trazer o material que ele acha conveniente. Geralmente o professor que dá aula de Ética e Cidadania de manhã, e o professor que dá a noite é... nós procuramos que eles trabalhem juntos. Para não ficar muito diferente o que é dado de manhã e a noite. Então geralmente eles se reúnem para trabalhar o plano do docente e ter atividades próximas". (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

Este último aspecto apontado pela diretora que destaca a liberdade do professor da escola técnica em trazer o "material que ele acha conveniente" contrasta com que verificaremos, adiante, ao analisar as entrevistas dos professores e alunos das escolas de Ensino Médio.

Ainda em relação às diferenças entre a Escola Técnica e as Escolas de Ensino Médio, é informado na entrevista com a diretora, outra diferença que seria visível no comportamento dos alunos.

"No Ensino Médio ele se comporta de uma forma e no Ensino Técnico de outra forma totalmente diferente. Ele é um aluno mais responsável porque é o curso que ele escolheu, e no Ensino Médio, é se ele fosse meio que "obrigado" pelo pai. E o Ensino Técnico não, porque foi algo que ele escolheu". (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

4.3.1.4. O Objetivo da Escola Técnica

Neste trecho da entrevista, a diretora da Escola Técnica dá sua opinião sobre qual seria a razão dos comportamentos diferentes observados no mesmo aluno que freqüenta a Escola de Ensino Médio comum e Escola Técnica.

Mesmo levando em conta este fator indicado pela diretora, o do relacionado ao fato de que o curso técnico seria uma escolha do aluno, diferente do Ensino Médio, visto como uma obrigação perante a família, vale analisar outras diferenças entre estes cursos. Para isto, verificaremos as opiniões dos professores e diretora, desta Escola Técnica analisada, quanto aos objetivos do Ensino Técnico. Comecemos pela opinião da diretora:

"Então, o objetivo maior da escola é ter um ensino de qualidade, né! Para que este aluno quando saia para o mercado de trabalho, ele seja absorvido com facilidade. Agora, além disso, a nossa preocupação também é em trabalhar o aluno como todo. Ele como cidadão, como pessoa, então... nós estamos, além das aulas "normais", só dentro da escola, nós fazemos visitas técnicas, para que ele conheça, e tenha a oportunidade de conhecer uma empresa... é ... palestras. Nós trazemos palestrantes para que eles tenham oportunidade de conhecer outras pessoas abordando o assunto. Ele como cidadão fazendo o bem para o próximo, nós fazemos algumas coisas em relação a campanhas... a Campanha do Agasalho, Campanha de Alimento para levar para alguma instituição. Nós fizemos a pouco tempo um Concurso de Logo, porque nós não tínhamos um logo para escola, e aí a inscrição era um quilo de alimento, e como era para uma instituição de idosos, era para necessidade do idoso, além de alimento, era fralda descartável, hidratante... e a gente vê que eles participam muito quando tem uma campanha deste tipo. Eles fazem questão de estar indo na instituição." (Diretora nº.. 02, Entrevista nº..15)

Após indicar o que seria o objetivo maior da escola de "ter um ensino de qualidade", a diretora especifica o objetivo de que o aluno seja "absorvido com facilidade" pelo mercado de trabalho. E para a consecução destes objetivos são mencionadas algumas estratégias como as da realização das "visitas técnicas" ou vinda de palestrantes que tratem de temas ligados ao mundo das empresas.

E além deste objetivo mais diretamente relacionado ao aspecto profissionalizante, é feito referência à atividades que desenvolveriam outro aspecto formativo: o aspecto da formação para a cidadania e solidariedade, com incentivos a práticas com características assistencialistas.

Ao objetivar, portanto, uma formação para a cidadania, com estímulos à práticas solidárias, isto significaria que o conteúdo curricular desta Escola Técnica extrapolaria o teor meramente técnico ou profissional?

A resposta para esta pergunta exige certa cautela quando observamos como estes outros elementos formativos estão, na fala dos professores, relacionados ao objetivo dominante, de preparar para o mercado de trabalho. Um componente, interdisciplinar, que permite, por exemplo, esta análise, é o da Ética. Para um dos professores por exemplo, este tema da Ética pode ser tratado, indiretamente, nos vários componentes.

"Tem. Faz parte da própria competência e habilidade do aluno. Se ele vai desenvolver uma determinada competência dentro de um contexto, em um componente curricular, nós temos que aproveitar esse desenvolvimento dele e trazer para o nosso contexto, né, então,... mesmo que ele esteja como por exemplo, o aluno tem ética, então nós temos que trazer a ética para todos os outros componentes, desde que ele já tenha uma noção da ética né. Então, por exemplo, assim, numa matéria que eu dou que é Marketing né, ele não tem a ética, né, ele não tem base curricular, o componente curricular dele não tem a base da ética no Marketing né, mas como ( ) que crie um diferencial competitivo, eu acabo abordando essa questão, mas não diferente, mas indiretamente nos próprios trabalhos que eles desenvolvem em sala de aula, porque eles já tem noção de ética. (Professor nº.05, Entrevista nº..13)

Se neste trecho da entrevista o professor reconhece na Ética um tema que pode ser trabalhado, mesmo indiretamente, em várias disciplinas, admitindo, inclusive, que os alunos já teriam uma noção sobre a Ética, na seqüência da entrevista, o mesmo professor explica o tipo de ética que a Escola Técnica deve priorizar. Com este esclarecimento, o professor faz referência à ética da qual o aluno já seria portador, a ética do senso comum. Mas não é esta ética trazida pelo aluno que a Escola Técnica deveria cultivar.

4.3.1.5. Uma Ética para Não Entrar em Conflito com o Mundo Empresarial

"O aluno aprende a ética e se não for bem definido o que é a ética, o senso comum deles ( ) essa diferenciação, ele pode entrar em conflito com o mundo empresarial. Então, essa criticidade é no sentido de entrar no mundo empresarial, compreender e se adaptar a ele, mesmo sendo crítico. Então, não no sentido de criar conflito, mas no sentido de se adaptar àquele meio em que eles estão vivendo. Então, por exemplo, é esse o foco que a gente dá no curso de Administração. Se for feito uma análise bem detalhada das competências, nós

vamos verificar que sempre aqui eles estão se adaptando a isso, estão se adaptando a essa realidade". (Professor nº.05, Entrevista nº..13)

O professor entrevistado indica ser objetivo formar um aluno crítico, mas esclarece que esta criticidade não deve entrar em conflito com o mundo empresarial. É uma ética da adaptação.

"...são muitas as habilidades que nós temos pra serem desenvolvidas e é desenvolvida em cada componente. Então, em todos eles nós procuramos sempre fazer o aluno se adaptar ao mercado de trabalho". (professor nº.05, Entrevista nº..13)

E a adaptação a que se refere o professor não está restrita aos aspectos diretamente técnicos, mas envolve também detalhes comportamentais.

"Tem que construir a sua carreira ao longo do tempo e a carreira vai começar aonde? Vai começar aqui, com a gente. Nós vamos começar a tirar o bonezinho, vamos tirar o radinho da orelha, vamos começar a explicar tudo certinho, certo? Vamos falar sério? Vamos falar sério. Coube uma piada? Coube, não tem problema, certo, mas tudo no momento certo. Bem colocada a coisa". (Professor nº.6, Entrevista nº..13)

Vemos que a Escola Técnica trabalha noções relacionadas a postura, aparência e hábitos que podem beneficiar ou prejudicar os estudantes que buscam empregos para iniciar alguma carreira profissional.

E além desta atenção com o comportamento e aparência, quais outras características apreciadas pelo mercado de trabalho a escola buscaria desenvolver?

4.3.1.6. A Lógica da Competitividade e o Gosto Pelo Poder: "É Gostoso Mandar Alguém Embora"

Outra qualidade que, na opinião de um dos professores entrevistados, a escola busca desenvolver é o espírito competitivo.

"Então, é uma das características que eu desenvolvo com os alunos... Então, por isso que essa parte individual, ela é preservada essa parte individual, porque tem competição, se não tiver competição acabou a escola, tem que criar uma certa competição". (Professor nº.05, Entrevista nº..13)

Para este professor, o elemento da competitividade seria fundamental para a própria existência da escola. E sobre a importância da competição e a busca pelo melhor desempenho, no mercado de trabalho, concorda outro professor que revela o desafio e o alerta que dá para seus alunos.

"Depois no final do curso eu falo, agora você vai ser o quê, um bom profissional. Você vai sair daqui bom profissional, porque meia boca não dá, o mercado não aceita". (Professor nº.6, Entrevista nº..13)

Mas, diante de um mercado de trabalho tão competitivo e rigoroso qual é o destino de quem não atender suas expectativas? E para qual função deve ser preparado o aluno? Ao responder estas questões, e fazendo um paralelo entre o comportamento adequado para a sala de aula e para o mercado de trabalho, um dos professores utiliza de uma estratégia motivacional diferenciada.

"Bom, a primeira coisa que eu exijo de um aluno, que eu acho que ele tem que ter pra entrar no mercado de trabalho é postura profissional, certo, no mínimo com postura profissional ele tem que sair daqui. Não precisa ser o ( ) em casa, não precisa ser ( ), não precisa ser tudo, certo? Nós temos o problema que o aluno chega atrasado, aí vem "Ah, Eu cheguei atrasado!", "Mas e se você tivesse numa empresa, você não ia ter o dinheiro descontado? Então se você tem um horário a cumprir na empresa, você vai ter que ter um horário a cumprir aqui. Aqui você vai começar, certo?" Aqui a gente entra numa sala de aula, aqui, todo mundo aqui é contador, todo mundo aqui é administrador. Como administrador, até eu brinco com os meus alunos, falo pra eles assim ó "É gostoso mandar alguém embora? É, eu acho. Se a pessoa não tem a capacidade de ocupar certo cargo em uma organização, tá me devendo trabalho, não serve pra mim, e eu ter condições de demitir essa pessoa, eu vou fazer, porque eu tenho essas condições, eu sou o administrador, certo? Eu tô vendo o lado de quem? Da minha empresa, certo". (Professor nº.6, Entrevista nº..13)

É através deste recurso pedagógico, com seu ingrediente motivacional, que o professor descreve como brincadeira, que é apresentado para o aluno o espírito e o "gosto" que regem o mundo empresarial. E é demonstrado o lado que deve ser visto, o único lado que interessa, o lado da empresa. Mas nesta circunstância poderia ser visto, de alguma maneira, o lado também do funcionário? Com algumas condições, conforme esclarece o professor.

"Mas você tem que ver o lado do funcionário, você tem que ver o lado funcionário, desde que esse funcionário chegue no seu horário, cumpra as suas obrigações, ele é o melhor colaborador que tem. Agora, no momento em que esse funcionário não está servindo pra mim de maneira nenhuma, não tá cumprindo com a obrigação dele, é gostoso chegar e falar assim "Você tá demitido!", "Por quê?", "Porque você não é um bom profissional!" É isso que a gente tenta fazer aqui, eu falo assim ó "Você tem que ter essa visão do mercado de trabalho, quem é bom fica!" E isso não é só nessa ETEC, é em todas elas, quem quer levar a coisa na flauta, quem vai reprovar ele não sou eu, é o mercado de trabalho. E o mercado de trabalho uma vez recusou essa pessoa, pra ela voltar vai ser muito difícil. (Professor nº. 6, Escola técnica)

Na conclusão de seu relato, o professor não apenas informa que a reprovação final será dada, não pela escola, mas pelo mercado de trabalho, como também alerta para o caráter quase definitivo desta reprovação do mercado, para o qual, uma vez condenado, voltar seria "muito difícil".

4.3.2. As Entrevistas com Professores e Direção de uma das Escolas de Ensino Médio

Nas entrevistas com professores e direção de uma das escolas de Ensino Médio da Pesquisa (no caso, a Escola da Parada XV) além dos temas tratados nas entrevistas feitas na Escola Técnica (objetivos educacionais; perfil dos alunos; diferenças entre os períodos) foram discutidos assuntos que diziam respeito especificamente às questões que afetam o trabalho dos professores desta rede naquele momento (a opção do governo pelo uso dos cadernos de apoio nas escolas e as políticas de avaliação e bonificação por desempenho, por exemplo.)

Destes temas, comecemos pelos modos como os alunos são vistos pela direção e professores entrevistados.

4.3.2.1. As Opiniões da Direção e Professores Sobre os Alunos

As opiniões sobre os alunos expressas pelos professores e diretora da Escola da Parada XV são variadas, mas refletem, em geral, as imagens mais socialmente disseminadas do que seria o comportamento típico dos adolescentes e jovens. Uma destas imagens é da alienação.

4.3.2.2. Os Adolescentes Vistos Como Alienados

"Os nossos adolescentes, muitas vezes eles são alienados. Então eles são... a moda que impõem eles seguem, eles não se questionam, não perguntam. Então ali no ensino médio, e como Sandro disse, antes de preparar pro trabalho ele tem que ser preparado... é.. ele tem que... a gente tinha que desestruturar a condição de cidadão, pra que ele reaja e perceba que ele vai fazer diferença. E aí você reconstruir toda aquela idéia de cidadão... ele vai saber, com certeza ele vai sair do ensino médio já sabendo a profissão que ele vai ser, que ele vai seguir, e pensando já no mercado de trabalho. Então às vezes ele chega tão alienado, tão comandante de uma sociedade capitalista que ele acha que ele tá aqui só pra ser mais um. E assim, a nossa dificuldade.. a nossa intenção também as exi... você fala: Ah,a rede pública não prepara pro vestibular. Mas prepara sim. A gente fala, a gente trabalha, a gente pede pra fazer leitura, é obras literárias. Só que o interesse do aluno é um interesse diferenciado, então ele não tá tão focado no vestibular, ele tá mais preocupado é com a condição de vida, a sobrevivência. Então nosso aluno, ele sai pra... com o ensino médio completo porque ele precisa sobreviver. O que vai vir depois, aí já seria lucro. Se ele conseguir sobreviver ele consegue uma faculdade, ele consegue prestar aí outras... outras formas de emprego e conseguir vencer na vida." (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Neste trecho da entrevista em que a professora inicia descrevendo os adolescentes como alienados que "não se questionam, não perguntam", ao mesmo tempo em que manifesta o propósito da escola em fazer com que o aluno "reaja e perceba que ele vai fazer diferença" é interessante constatar que, para esta professora, a evidência de que este aluno "chega tão alienado" pela sociedade capitalista é ele achar que "tá aqui só pra ser mais um". Partindo deste raciocínio e após analisar as condições em que os estudos são realizados nesta e outras

escolas da rede pública de educação, talvez caiba indagar sobre qual destas perspectivas estariam mais próximas da alienação: a crença de que naquela escola o aluno perceba que "pode fazer a diferença" ou a percepção de que as condições existentes indicam ser mais realista a percepção de que quem está ali é "só pra ser mais um"?

Nesta entrevista também é dito pela professora que o aluno "não tá, tão focado no vestibular, ele tá mais preocupado é com a condição de vida, a sobrevivência". Se fosse o caso de concordar com a validade desta afirmação de que o aluno "não tá tão focado no vestibular", não seria precipitado julgar como sinal de alienação uma preocupação do aluno que priorize a sobrevivência?

Mas esta não é a única professora entrevistada que lamenta o que julga ser evidência da alienação dos alunos. Outro motivo de queixa é o pouco valor atribuído ao conhecimento obtido na escola.

"Outros não vêem significado nenhum no conhecimento. O único significado pra eles é o certificado, se ele vai saber ou não vai saber não é importante, desde que ele tenha o certificado na mão. E uma briga grande da gente aqui é essa, de dizer pra ele que certificado é só conseqüência, nota é conseqüência, diploma é conseqüência daquilo que você aprendeu, você tem que se preocupar em aprender, se você aprender todo o resto é conseqüência." (Professora nº.03, Entrevista nº..12)

Vemos neste trecho de entrevista uma preocupação pertinente da professora com a valorização do certificado em detrimento do conhecimento que deve ser buscado na escola. E embora seja improvável encontrar algum professor que discorde desta preocupação talvez seja o caso de indagar se esta supervalorização do certificado também não constituiria crítica implícita à qualidade ou valor do conhecimento obtido atualmente na escola.

E mesmo que haja uma provável predominância desta preocupação com o conhecimento por parte dos professores, as entrevistas revelam uma atenção que também parece voltada para o universo das aparências. Neste trecho de entrevista abaixo, por exemplo, o professor deixa transparecer certa posição de crítica à forma como as alunas escolhem suas vestimentas para irem à escola.

"Conhecimento é bagagem, né? E é engraçado que a gente percebe assim, por exemplo, num bairro carente como o nosso aqui, que assim, muitos deles vêm pra escola por

não ter o que fazer em casa. Então, por exemplo... então o que que a gente percebe na escola pública? Que a passarela, o shopping das menininhas é a escola. Quer dizer, elas vêm pra sala de aula, elas se maquiam, elas se pintam, elas se arrumam, elas vão no cabeleireiro pra ficar desfilando na escola. Porque por incrível que pareça, eles vivem num bairro que não oferece nada pra eles. Você não tem uma biblioteca, você não tem um parque público, você não tem uma área de lazer". (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

Mesmo que sejam válidas as observações referentes à falta de opções de lazer no bairro, pode ser questionada a contraposição entre conhecimento e cuidado demonstrado pelas alunas em se arrumar para ir para escola, feita pelo professor. Na forma como é colocada a questão transparece a idéia de que a preocupação com o conhecimento e "se arrumar" para ir para escola, não seriam compatíveis. A forma como a frase é construída também dá margem a interpretação de que talvez não sejam reconhecidos como legítimos os direitos destas alunas de um "bairro tão carente" de se vestirem, se maquiarem, se arrumarem para ir apenas "pra sala de aula".

Um comentário que pode trazer implícito o entendimento de que "num bairro carente" não cabe às "menininhas" desfilar como nas "passarelas" do shopping.

Mesmo que os comentários acima analisados possam embutir certos preconceitos, eles também indicam uma indignação do professor com a falta de alternativas culturais e de lazer para os moradores do bairro, principalmente os jovens que sequer conheceriam os equipamentos ou espaços culturais existentes nas áreas centrais da cidade.

"Você não tem absolutamente nada pra fazer. Se a molecada não estiver na escola eles vão estar perambulando nas esquinas, porque você não tem o que fazer. Quer dizer, essa é uma outra coisa que precisa ser repensada. E pode ser repensado através da escola, não é? A escola, ela tem essa estrutura né? Ela tem... ela tem a estrutura necessária pra esses processos de mudanças. Só que aí você precisa ter uma linha, né? Você precisa ter uma linha, né? E... você sabe outra coisa que a gente descobriu assim, que eu fiquei assim... eu já imaginava, né? Mas eu fiquei chocado. Daqui pra... daqui pra praça da Sé tem o que? Quinze minutos hoje de metrô, de ônibus. Uma boa parte deles nunca saiu do Quinze de Novembro, nunca foram no centro da cidade. Os meninos chegaram na Praça da Sé e ficaram encantados, porque nunca tinham ido na Praça da Sé. A Praça da Sé gente, cartão postal da cidade. É uma coisa inacreditável. É uma coisa inacreditável, mas tá aí. Você

entendeu? Eu fico imaginando por exemplo dos grotão do nordeste, o que que deve acontecer por aí? Sendo que a gente tá dentro do estado mais rico da federação, muito próximo do centro financeiro, do centro nervoso do país, as pessoas, os... as pessoas de dezessete, dezoito anos de idade não conseguem ir no centro da cidade sozinhos." (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

Vemos acima, que o mesmo professor que demonstrara certo estranhamento pelo fato das alunas de um "bairro tão carente", "desfilarem" bem arrumadas e maquiadas como se estivessem em passarelas dos shoppings, também revela surpresa com o fato de seus alunos não conhecerem o centro de São Paulo. O relato ao mesmo tempo em que indica o desconhecimento existente sobre as condições de vida dos alunos, pelo professor, também aponta como pode ser positiva esta atividade do passeio que além de permitir o conhecimento, pelos alunos, dos espaços culturais existentes nas cidade, ainda favorece uma maior aproximação entre professores e alunos. Quanto à importância destes "passeios culturais", a diretora da escola também se manifesta:

"São os passeios, mas vem o material anterior e você prepara o olhar do aluno. E o olhar vai para este espaço e o professor discute. O professor que quer. Então o professor que quer e sabe que tem que preparar o aluno para fazer a visita tal, tal. E ele sai daqui. E o maior objetivo é sair daqui e conhecer outros espaços, que tem mais outras coisas para lá. Nós temos alunos que nunca foram para o centro velho da cidade, olha que coisa doida! É doloroso isto". (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

E não é apenas em relação ao centro da cidade que, na opinião da diretora, haveria muita distância a ser vencida. Segundo seu relato, todas as perspectivas dos alunos parecem curtas. O alcance da visão de futuro destes alunos também seria muito limitado.

"A perspectiva de futuro é uma coisa que a gente começou a perceber com os nossos jovens que é uma coisa que eles não têm. A grande maioria não tem, principalmente a noite... então é assim... tudo parece muito distante para eles. O desempenho acadêmico deles é... não dá para generalizar, atende há tempos que a gente consegue um trabalho melhor por conta de alguns professores. Tem época que digamos assim... a nossa safra é boa! Mas há tempos que é deplorável. O que temos produzido, digamos a quantidade do conhecimento que eles

alunos são capazes para atuar aí no mundo ela é muito ruim! Ela é muito fraca! Diz respeito a leitura, a compreensão, ao processo do letramento. Porque já vem com muita dificuldade e é muito difícil o trabalho com o Ensino Médio e principalmente com estes conjuntos de disciplinas nada a ver, um monte nada a ver ! A gente poderia mexer nisto". (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

Mesmo que este trecho acima da entrevista inicie com o comentário da diretora sobre a falta de "perspectiva de futuro" nos jovens, na seqüência de seu relato aparecem outros componentes que seriam responsáveis pelo melhor ou pior resultado do trabalho educativo. Ao admitir que em alguma época o trabalho melhore "por conta de alguns professores", a diretora dá a entender, mesmo que esta não tenha sido sua intenção, de que o resultado não dependeria só da falta de "perspectiva de futuro" do aluno, mas também do trabalho de "alguns professores". E mais no final de seu comentário a diretora acrescenta um outro elemento: o da organização curricular, com o "conjunto de disciplinas nada a ver ".

Temos então que, segundo a diretora, vários fatores contribuíram para o resultado do trabalho educativo: desde a organização curricular, passando pelo empenho dos professores até a maior ou menor perspectiva do futuro do próprio aluno.

E na opinião dos professores, porém, um outro fator deve ser considerado; o da influência familiar.

4.3.2.3. As Opiniões Sobre as Famílias dos Alunos

Nos relatos a seguir, a imagem do aluno como não tendo perspectiva de futuro, através do estudo, é estendida para sua família.

"Então, quando eu falei assim que a... a idéia principal do governo é... é formar mão de obra especializada, tem uma outra conotação também. Por exemplo, o aluno da... o que a gente percebe aqui nas periferias principalmente, que o aluno, e não só o aluno, mas acho que a própria família, eles já perderam o sentido da escola pública. Então, por exemplo, ainda que tenha uma proposta legal que realmente, é... que talvez a gente tentasse até desenvolver um trabalho diferenciado, mas o aluno de hoje, nem a família, ela já encara a escola como bagagem". (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

Um aspecto curioso desta fala é que ocorre uma transferência, para a família do aluno, de algo que costuma ser atribuído ao próprio sistema educacional que teria deixado o Ensino Médio "sem sentido".

A própria indefinição do sistema quanto ao sentido ou objetivo do Ensino Médio, é deixada de lado para ser ressaltada a despreocupação da família com o estudo dos alunos do Ensino Médio.

"a visão da maioria dos pais dessa região é de que "eu devo acompanhar o meu filho até a quinta série", que é uma série que ele recebe vários professores, aí tem aquelas mudanças. Depois disso eu não percebo, nem nas oitavas séries eu não percebo acompanhamento de pais. Tanto é que a gente tá com problema de alunos que falam pro pai que vêm pra escola e desaparecem. Não vem pra escola. E o pai só fica sabendo quando a gente chama. Então assim, não existe o interesse. E não vem me falar que é por que trabalha, porque eu acho que a vida inteira a minha mãe trabalhou, a vida inteira eu estudei em escola pública e ela sempre foi uma mãe presente, mesmo trabalhando. Então assim, é... eles não têm preocupação em olhar o caderno do filho, se ele fez ou não lição. Eles não perguntam data de prova, e é uma reclamação dos próprios alunos. E assim, na reunião de pais a presença é bem mediana. Então de quarenta alunos vem quinze pais, vinte pais". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Segundo esta professora, a família deixa de acompanhar a vida escolar dos alunos das séries mais avançadas. Uma opinião parecida é expressa pela diretora da escola, que generaliza esta impressão para o conjunto dos pais da comunidade.

"são poucos os pais da comunidade que se preocupam com as aprendizagens, o que meu filho está aprendendo. E como ele está aprendendo". (Diretora nº. 1, Entrevista nº. 14)

Neste trecho a diretora fala que são poucos os pais da comunidade que se preocupam e nisto há semelhança com a opinião emitida por uma professora para quem a maioria dos que apresentam problemas, e são indisciplinados, não conta com o acompanhamento de ninguém da família.

4.3.2.4. Alguém Tem que Ver que Eles Existem

Vejamos como a professora relaciona os problemas de aprendizagem e de disciplina com a estrutura familiar dos alunos:

"Mas não são a maioria, tá? Alguns pais se preocupam, estão na escola. E realmente, esses pais que se preocupam a gente em... a aprendizagem dos alunos nas notas, são os melhores alunos. Então a gente percebe a discrepância, os alunos que tiram notas são alunos de pais presentes. Os alunos que não tiram nota, que são alunos indisciplinados, a maioria, de cem alunos noventa e oito alunos são alunos que têm problema de estrutura familiar, são alunos deixados de lado, são alunos que não têm acompanhamento do pai e fazem isso pra chamar a atenção de alguém, alguém tem que ver que eles existem." (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

A fala acima reflete um pensamento comum entre professores da rede pública que relacionam problemas de aprendizagem e indisciplina com a "desestruturação familiar". No final deste trecho transcrito, porém, a conclusão da professora pode remeter para outros aspectos que extrapolam o campo familiar.

Sobre esta ausência geral de uma preocupação com os alunos, principalmente os adolescentes, vale atentar para a opinião da diretora que ressalta o abandono do aluno adolescente.

4.3.2.5. O Adolescente é Pouquíssimo Olhado

Sobre a atenção dada ao aluno adolescente, pelo poder público, assim se manifesta a diretora entrevistada:

"Aqui a gente vive um limite que esta meninada, a gente ver muitos alunos não fazerem nada na vida. Eles param! A perspectiva deles é até o terceiro ano do Ensino Médio e depois não tem mais nada, é um deserto! Porque as políticas que estão aí, elas não garantem a continuidade destes meninos. Alguns programas feitos Pró-Uni, bolsa e tal, ajudam eles a acessar. Mas são poucos, ainda não é a maioria deles. Então eles são excluídos. É uma exclusão quando eles terminam. Porque tem políticas públicas que atende a

criança de zero a seis, mas o adolescente ele é pouquíssimo olhado. Para o adolescente, o jovem nesta fase etária, eu considero particularmente como educadora, eu considero que eles vivem uma situação de abandono". (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

Neste curto, mas denso trecho de entrevista, acima, a diretora parece fazer uso de uma palavra, a palavra "deserto", tanto para passar a idéia da perspectiva de futuro escolar dos alunos que concluem o Ensino Médio que não possuem condições sociais para prosseguir no Ensino Superior como também para assinalar a ausência de políticas públicas para a adolescência.

Para esta faixa etária haveria um deserto de políticas. Certamente parte deste diagnóstico diz respeito à falta de políticas que garantam a continuidade dos estudos para a maioria, como diz a diretora, mas vale analisar melhor uma das poucas ofertas públicas atualmente existentes para este segmento etário, que é o próprio Ensino Médio. Como a direção da Escola e os professores analisam as políticas mais recentes implementadas na Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, e que afetam o Ensino Médio? Se é possível concordar com a opinião de que o Poder Público está pouco presente na vida dos adolescentes, como são avaliadas as condições de uma das poucas ofertas de serviço público para esta faixa, que é o Ensino Médio? Quais medidas novas ou antigas estão sendo implementadas e discutidas na Rede Pública do Estado e quais são as posições de concordância ou contestação, dos diversos integrantes do Sistema Educacional Público (Administração Central da Secretaria, gestores das unidades e professores) diante destas medidas?

4.3.2.6. A Opinião da Direção e Professores Sobre as Novas Medidas da Política Educacional em São Paulo

Mesmo tendo analisado em parte anterior desta dissertação, a opinião dos grupos organizados que participaram, apresentando teses, do Congresso do Sindicato de Professores, a APEOESP, julgamos conveniente também analisar as opiniões da diretora e professores de uma das escolas envolvidas na pesquisa, sobre a política educacional no Estado de São Paulo. Para isto, optou-se pela mesma escola em que tinha ocorrido uma maior participação de alunos no processo das entrevistas, que foi a Escola da Parada XV.

E ao falar da atual política educacional no estado de São Paulo, alguns professores comparam as medidas recentes que incluem a adoção de "cartilhas" ou cadernos de apoio para professores e alunos, com o modelo anterior, de maior liberdade para os professores, em que a principal referência era a indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs.

4.3.2.7. Dos PCNs aos Cadernos de Apoio

Sobre esta mudança verificada com a adoção dos Cadernos de Apoio, alguns professores manifestam seus pontos de vista:

"Eu comecei a lecionar mais ou menos na mesma época do PCN novo que, principalmente na minha área, tem uma mudança muito grande, porque foi quando começaram a falar em áreas de conhecimento e matemática foi integrada ás ciências da natureza. E agora com essa nova proposta a matemática foi isolada novamente, foi isolada de todas as áreas de conhecimento, existe uma área só pra matemática. Porque... o que eu já não concordo, mas foi o que aconteceu. Porque a matemática tem uma deficiência grave. Os alunos não alcançam objetivos nem muito abaixo dos ideais, abaixo do básico. Então talvez tenham separado a matemática como uma área sozinha penso eu que provavelmente pra dar uma atenção maior a ela pra ver se resolve o problema. O que não é bom". (Professora nº.03, Entrevista nº..12)

Nesta fala, a professora indica como positivo o ponto, com o qual parece concordar, dos PCNs, que integrava a matemática à ciências da natureza. E o que nota, com a nova proposta, é a volta do isolamento da matemática. A professora não concorda com esta mudança, que não está, porém, restrita à disciplina da matemática. Vejamos como uma professora de outra disciplina, a de Língua portuguesa, se manifesta sobre este mesmo assunto:

"o ensino... era tradicional antes dos PCNs, a proposta era uma proposta vermelhinha, era um livro vermelhinho que o professor tinha que estudar e era toda uma parte burocrática né? De tradicional. A partir dos PCNs deixou, assim, ao meu ver deixou o professor um pouco mais livre pra ele criar algo que ele tivesse... é... a concepção que ele achasse ideal. Mas aí a gente parou num outro problema, cada professor ele interpreta de

diferentes formas, né? Em Língua Portuguesa, que é a minha área, é... o objetivo do ensino médio é realmente preparar o aluno pro mercado de trabalho. Claro que ele tem que ter uma visão de conhecimento amplo. E assim, é... com relação ao ensino médio que eu estudei e ao ensino médio hoje, eu percebo um progresso no sentido, assim, de algumas disciplinas estão sendo encaixadas, alguns projetos de atualidades estão sendo encaixados. Então hoje se discute mais temas atuais do que antigamente. É... ao mesmo tempo eu sinto que com relação à reforma em si, o... na verdade acaba ficando praticamente a mesma coisa. Só houve mudança na parte escrita. Mas em sala de aula se o professor não tem a postura de mudar isso fica só no papel, a não ser esses livrinhos, né? Que chegaram. Não sei nem se é sobre esse assunto, mas o governo enviou uns livrinhos. E de certa forma o PCN vem transformar o professor em autônomo pra ele criar em sala de aula, e a partir do ano passado, né? O governo instituiu um livro específico. Então o governo novamente engessou... parece que ele cria, ele cria um livro de exercício. O professor tem que seguir aquele livro. Então de uma certa forma ele volta ao estilo tradicional". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Vemos que a professora também ressalta pontos positivos dos PCNs, como o fato de trabalhar "alguns projetos de atualidades" e o de ter deixado "o professor um pouco mais livre pra ele criar". Neste ponto, a própria professora antecipa aquilo que será apontado como um problema, o de cada professor interpretar "de diferentes formas". E a professora conclui que a nova proposta "engessou" novamente o professor, fazendo voltar o "estilo tradicional".

4.3.2.8. A Opinião que o Governo Demonstra ter Sobre os Professores

Na seqüência de sua fala, a mesma professora dá sua interpretação sobre uma das razões do Governo para a adoção dos cadernos ou "livrinhos" que tiraram a autonomia do professor. Para isto, a professora inicia, lembrando que os PCNs constituíam uma diretriz que preservava a autonomia do professor:

"Era uma diretriz, o professor tinha a autonomia pra seguir ou não, né? Uma coisa que na área dele ele poderia... aí tem o PCN de português, PCN de história, PCN de ética, de cultura. E vai... e tem vários. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Só que aí esses dois anos... é... de acordo com o governo alguns professores não preparam aula, alguns professores não têm o... o gás pra dar aquela aula interessante, então eles começaram a

criar, devido ao desenvolvimento básico dos alunos eles começaram a criar essas cartilhas. Nós chamamos de cartilha, mas que é uma... pra mim é uma cartilha". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Na opinião desta professora, portanto, a adoção do que chama de "cartilha" indica a idéia de que para o governo, "alguns professores não preparam aula" ou não possuem condições para "dar aquela aula interessante".

4.3.2.9. O Professor é Alienado da Responsabilidade do Ensino

Mesmo admitindo que esta medida possa provocar algum efeito "por alguns anos", outro professor, que intitula estes cadernos ou "cartilhas" de manuais, prevê outra conseqüência do uso deste material:

"Assim, com relação aos manuais, isso desde que surgiu foi comprovado que na verdade dá certo por alguns anos. Até pode dar certo, até pode acontecer uma revolução no ensino, só que depois o que acontece? Por esse afastamento, justamente do professor, da responsabilidade porque já tem o manual pronto pra que ele faça. Por esse afastamento que tem do professor e do aluno por causa desse manual que ai ser o mesmo pra... pra toda uma rede, isso no final acaba.. acaba perdendo a razão, isso acaba não tendo... não tendo um resultado tão... tão concreto no final das contas, né? É, onde aliena o professor do... da responsabilidade do ensino. Tá tudo pronto". (Professor nº.02, Entrevista nº..12)

Segundo este professor a adoção do manual ou cartilha, além de afastar o professor do aluno, fará com que o primeiro perca sua responsabilidade de ensino. Em relação à desresponsabilização do professor, cabe conhecer outra opinião pela qual o grau de autonomia teve uma diminuição que não se limitou aos aspectos curriculares:

"e sempre é feito em todo comecinho de ano em cada escola, por quê? Porque às vezes o aluno é transferido daqui pra uma outra escola, ele chega lá... como o currículo era livre pra escola, a escola estava numa matéria e a gente estava em outra, e ele tinha esse problema de aprendizagem, tinha dificuldade. O que acontece? Com essa proposta a idéia inicial era unificar o ensino. Tudo bem, levamos aí uns anos pra conseguir isso. Só que de

repente agora eles querem unificar até a atividade em sala de aula. Então, é... ao invés do professor poder criar, usar livros didáticos diferenciados, buscar outras formas de... de instrumento, de... não só de avaliação, mas de ensino realmente, então o que o governo fez, estipulou um caderninho pra cada disciplina. Então o aluno que tem doze disciplinas ele tem doze caderninhos em cada bimestre. Doze no primeiro bimestre, doze no segundo, doze no terceiro, doze no quarto". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Aqui a professora até parece concordar com a uniformização do currículo ao citar a questão da transferência de escolas, mas o que aparenta ter extrapolado esta intenção de padronização curricular foi a imposição até no nível dos detalhes com a definição prévia, pelos órgãos centrais, até das atividades da sala de aula. Sobre esta política de esvaziar as funções do professor, também fala a diretora da escola, para quem, estas medidas contariam, inclusive, com o apoio de parte dos professores pela acomodação que esta situação possibilita.

4.3.2.10. O Professor Como Mero Executor

" tem uma minoria que tenta sobreviver que tenta. Mas nós temos um número grande de professores que assume o discurso oficial e que assim... eu já escutei inúmeras vezes: você não quer que eu siga a proposta do governo? Você que é diretora então não quer deste jeito? Você está me impedindo de executar o plano do governo? Em tom de ameaça! Então existe todo um jogo ali. E você caminha nesta camada fina de vidro, e o que eu faço? Não to falando para você não trabalhar, eu só acho que você pode fazer mais que isto. Você pode atender o que está exigindo este projeto de discutir com o seu aluno outras coisas. E por aí vai. Mas esta perspectiva no que diz respeito a formação do professor eu considero ela completamente perniciosa, letal. Porque ela ta colocando os professores numa condição de ausência total de reação. Ta colocando o professor como se ele fosse apenas executor de um plano, de uma tarefa e que ele não tem que pensar para executar. Ele tem que só executar! É aquela visão anterior que tanto a gente já discutiu que é a organização piramidal de distribuição de poderes. Você tem o setor de planejamento que pensa e eles são só os executores, ta assim a coisa". (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

Neste trecho da entrevista, a diretora cita expressamente a existência de apoio de parte dos professores à política do governo. E este apoio, mesmo que parcial, é mais um elemento

na disputa pelo poder no interior da escola que torna complicada e arriscada a situação do gestor local que, eventualmente, discorde da política oficial. Na seqüência da entrevista a diretora aponta o que lhe parece a causa desta posição de apoio à política do governo por parte de alguns professores.

"Então quer dizer o processo de despolitização por conta destas políticas, eu considero elas, elas desapropriam o professor. Então o professor não pensa mais, ele não precisa pensar porque já ta tudo pronto! E uma política esvaziadora... Há, então está dentro de um currículo engessado, está dentro de uma proposta de engessamento. Eu considero assim, o currículo... eu acho que a proposta pedagógica tem que ser construída pela escola. A escola então vai lançar mão de conteúdos pertinentes e da organização de todo este material. Ele vai elaborar, vai pensar metodologias, sobre avaliação, mas a partir do quê? Do perfil desta comunidade, deste serviço social e os caderninhos vem tudo pronto não importa aonde esteja! Não importa porque está tudo pronto! Então o que está acontecendo na sala de aula é muito cômodo para alguns professores, ele só abre na página tal e faça as atividades da página tal. É neste sentido que eles desapropriam o professor. É só o executor. E tem muito dinheiro que está sendo gasto... são... as fundações, a Fundação Vanzolini por exemplo e tem caderno que tem conceitos, não sei se você chegou a ver, que tem mapas errados, há conceitos equivocados, e isto tudo tá indo para a mão do aluno. E bimestralmente chega ali tudo pronto para todas as áreas, e é só seguir. (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

A diretora relaciona esta política que chama de "esvaziadora", que tira do professor a responsabilidade de pensar, com um processo de despolitização que teria como uma de suas conseqüências a própria acomodação do professor, que não precisa mais pensar, uma vez que está tudo pronto. Mas a diretora complementa sua crítica, lembrando que existiram, neste material que está todo pronto, muitos equívocos.

4.3.2.11. A Opinião Sobre a Qualidade e o Uso do Material Mandado Pelo Governo

Além dos erros nos materiais didáticos enviados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação, mencionados pela diretora entrevistada, é ainda questionada a adequação destes materiais à realidade dos alunos, conforme manifestado por uma das professoras entrevistadas:

"Só terminando. Nem sempre os textos que estão nesse livro são da realidade dos nossos alunos. Então eu, em português, adaptei muita coisa desse livrinho. Tem páginas que eu nem usei. Então, às vezes é um dinheiro que o governo está investindo que ele poderia, ao invés de pagar a CENP, ou qualquer outros profissionais, estudiosos que estão fazendo esse livrinho, eles poderiam investir no salário do professor pra que ele se sentisse motivado a criar aulas diferentes, a tirar cópia pros alunos. Nós mesmo com o salário inferior a gente tira cópia, a gente,é... prova bimestral é tudo xerocada. Então assim... Sabe que isso não dá certo. Eu vou chegar pro meu aluno de oitava série e vou falar sobre os índios fulanos de tal e eles não sabem nem a comunidade que eles têm. Então assim, muitos... aproveitamos muitas coisas, mas de quatro livrinhos você aproveitaria...se você somasse todas as páginas que eu já usei daria um livro, porque muitas páginas eu, é... mudei a atividade, usei o conteúdo, mas com outra forma de atividade, né? Então assim, a reação deles ia além da nossa, que a gente ficar engessado numa coisa: Ai, eu tenho que dar essas vinte folhas, eu tenho que dar, eu tenho que dar". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Vemos aqui que a professora, por não considerar alguns conteúdos adequados, aproveita parcialmente os "livrinhos". Em alguns casos, aproveita o conteúdo sugerido mas altera a atividade. Não sendo este material plenamente utilizado, é visto portanto, como uma espécie de desperdício de recursos que poderiam ter melhor destino se investidos nos salários, na opinião da professora. Segundo outros professores, ainda, o material até seria bom, mas não "aplicável" para a condição dos alunos existentes na escola.

"...essas cartilhas que eles têm mandado pra gente e tal, no que eu vejo na minha disciplina, principalmente em física, é que não tá voltada só pro tecnicismo não. Mas tá num nível, num nível de... o que eles tão mandando nas cartilhas, tá num nível de conhecimento que infelizmente não é aplicável pro nível que estão os alunos... O que eu encontro é que a proposta pode até ser bonita, aliás eu acho até que essa proposta do... pelo menos pra matemática e física, essa proposta curricular que tem vindo de dois anos pra cá, eu acho até que o conteúdo é muito bom. Só não é aplicável. Infelizmente, os alunos da rede pública na realidade que a gente tá aqui, e não só pra essa escola, pras escolas aqui da região, vou especificar aqui: Itaquera, Parada Quinze, ou até um pouco mais longe, não conheço como funciona as escolas do outro lado, mas é totalmente não aplicável com o nível dos alunos.

Então a gente vê uma proposta bonita que não é aplicável, quando chega aqui a gente tem problemas muito sérios pra resolver isso". (Professora nº.03, Entrevista nº..12)

4.3.2.12. A Menção ao Baixo Nível dos Alunos e a Crítica aos Ciclos

Esta última professora, mesmo considerando bom o conteúdo das cartilhas, não avalia como sendo aplicável pelo "nível de conhecimento" apresentado. E em sua argumentação dá a entender que haveria uma limitação por parte dos alunos da rede pública, citando especificamente os alunos desta região da Zona Leste de São Paulo. Outro professor, porém, em relação a não aplicabilidade das cartilhas, com seu conteúdo, faz referência a uma questão de ordem mais ampla.

"Então, com relação a... aos manuais que foram colocados agora pra nós do estado de São Paulo, realmente o nível dele não está sendo aplicável aos alunos. Eles não fizeram, ou pelo menos acharam que o nível deveria ser esse, mas eu... com certeza a pesquisa não foi feita. Isso já vai muito com relação a essa... essa confusão do ciclo, do como ele é na verdade e como ele é aplicado. Então talvez eles até pensassem que o ciclo aplicado de forma correta chegássemos a esse nível e tivéssemos a ca... os alunos tivessem essa capacidade. Mas na verdade não é o que acontece, o que a professora... colocou é muito... é... foi com muita propriedade, porque realmente é o que acontece. Os manuais não estão... estão, digamos, níveis acima do que... do que se pode ter hoje em dia". (Professor nº.02, Entrevista nº..12)

No entendimento deste professor, portanto, o nível do conteúdo do que chama de "manuais" não seria aplicado por ser muito elevado para as condições dos alunos que passaram pelo sistema do ciclo que substituiu a antiga seriação. Ou seja, este professor retorna uma crítica freqüente dos professores ao sistema também chamado, pejorativamente, de "promoção automática" que diminuiu a retenção no Ensino Fundamental. Nesta concepção, os problemas no Ensino Médio decorreriam das opções políticas que definiriam uma nova organização do Ensino Fundamental. Tendo herdado um problema mal conduzido, ou não resolvido no Ensino Fundamental, do Ensino Médio seria cobrada uma solução complicada e sujeita ao fracasso. E quem seria responsabilizado pelos eventuais fracassos nesta etapa da educação?

4.3.2.13. A Responsabilização dos Professores pelo Fracasso e a Bonificação por Desempenho

"Mas a gente pode falar que dentro do estado de São Paulo por exemplo, o que que tá acontecendo hoje? É... toda a responsabilidade, por exemplo, acho que de quinhentos anos de deseducação desse país, né? Que todo mundo conhece a história desse país, de que forma que esse país foi construído, né? É... então o que que tá acontecendo hoje? De repente essa "nova escola" tá querendo jogar toda essa carga nas nossas costas. Quer dizer, hoje o aluno não aprende a culpa é do professor, é... a sociedade tá desestruturada, quer dizer, a culpa é da escola. E aí a gente percebe teoria e prática, não é?" (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

Os professores entrevistados parecem saber bem quem é que será responsabilizado pelo fracasso na educação. E ciente desta intenção, o último professor citado chama a atenção para dois aspectos que deveriam ser considerados numa avaliação do atual sistema educacional com seus resultados, a história de como o "país foi constituído" e a desestruturação da sociedade. Ou seja, o professor dá a entender que uma avaliação do sistema educacional requer o exame de aspectos políticos, históricos e sociais, que não estariam sendo considerados neste processo que só responsabiliza e "culpa" o professor pelos fracassos, punindo a maioria e premiando alguns, através da "bonificação por desempenho".

"Tá. Então... então, agora essa coisa de atrelar uma bonificação financeira ao professor diante desse rendimento dos alunos é outra faceta de quem... de quem vai tá sendo escolhido pra bode expiatório dessa história toda. Porque é aquela coisa, o bônus é uma coisa que você pode dar ou não dar, ainda mais dependendo do resultado, né? Agora, uma boa remuneração dos professores é comprovadamente um bom... uma boa... uma boa alavanca pra um melhor ensino. Agora, essa ação obviamente só vai... só vai conseguir mesmo é apontar o culpado, jogar as luzes no culpado de uma educação ruim, que a gente já percebeu quem serão". (Professor nº.02, Entrevista nº..12)

A política da bonificação atrelada ao resultado das avaliações externas, é criticada pelos professores que lembram a existência de variados fatores que interferem no desempenho escolar dos alunos.

"Muito mal, tanto pelos alunos como pelos professores, porque atrelando o resultado das avaliações externas ao rendimento financeiro do professor, primeiro não se avalia o desempenho do professore sim do aluno. Concordo plenamente que pra um aluno ter um bom desempenho vai ter que ter um trabalho de professores ai atrás, mas nem sempre depende única e exclusivamente do trabalho do professor. Aliás, nunca, né? Nunca depende única e exclusivamente do desempenho do professor o bom desempenho do aluno. Tem uma série de outros fatores aí que envolve isso tudo". (Professora nº.03, Entrevista nº..12)

Esta política é então criticada pelos professores que reforçam a necessidade de se considerar outros fatores envolvidos no processo educacional e no desempenho dos alunos. E este processo da avaliação externa ainda é contestado pela diretora entrevistada.

"...eu considero tudo que está no governo do Estado de São Paulo, enquanto política educacional é uma coisa medonha, um retrocesso. Porque ele acaba, ele desmotiva o professor, mesmo aqueles que querem fazer alguma coisa alternativa, ele busca uma outra via, ele é sufocado. Então nós temos um sistema hoje é um monte de avaliação para avaliar e constatar o óbvio que todo mundo já sabe como forma de controle. E aí o que faz esta forma de controle? Atua numa dimensão que é extremamente complicado que é o seguinte, vai produzir dentro aquilo que eu desejo e vocês vão e recebem um bônus, um salário a mais, uma quantidade de dinheiro a mais. E isto é uma forma de controlar. Ele impede, por exemplo, o grupo que quer produzir outras coisas, produzir projetos, uma outra via. Ele fica... ele tem muita dificuldade hoje. Você tem que atuar hoje, mais que nunca, só em brechas que este sistema acaba permitindo, por que? Porque você é massacrado pelo grupo. O próprio professor, se você faltou muito, se você faz aquilo que não tinha que fazer e não veio o bônus para todo mundo, o culpado é o P, é o M. Então criou-se um estado de... é Focault, vigiar e punir! Então como é que eles controlam isto? Através do sistema de avaliação externo e o próprio colega vigia o próprio colega, que coisa cruel! Então quer dizer que eu sou seu vigia imediato. (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

4.3.2.14. O Uso Político da Avaliação

A análise da diretora toca em várias questões, sendo uma delas a dimensão política do controle propiciado pelo uso da avaliação para fins de promover a bonificação. E tal é o alcance desta política de controle que ela consegue a adesão até de professores que passam a vigiar seus colegas. Uma política que traz como conseqüência adicional a maior divisão da categoria de professores. E ainda nesta dimensão política, outro aspecto é mencionado por um dos professores entrevistados.

"Então, assim, pra finalizar... na verdade, assim, o governador, ele precisava dar uma resposta pra sociedade, né? Em termos de educação, porque realmente a educação tá complicada, e essa foi a forma que ele encontrou. Então, na verdade é assim, toda ou qualquer responsabilidade, a culpa é nossa. Porque o que que... o que que ele diz hoje: Não, vocês hoje... vocês recebem bônus por merecimento, hoje vocês têm material de apoio, não é? Hoje você tem uma escola mais avançada, que apesar das dificuldades da escola você tem lá uma sala de informática, você tem lá uma sala de vídeo. Quer dizer, então você tem ferramentas pra te auxiliar. Os nossos alunos não aprendem, a culpa é de vocês. Quer dizer, essa coisa do bônus, por que que essa coisa do bônus chegou hoje na... no ouvido da sociedade? Porque ele...ele jogou isso na mídia. Quer dizer, o que que ele conseguiu com isso? Ele conseguiu pôr na cabeça da sociedade que o professor ganha um mar de dinheiro, não é?" (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

Neste trecho de entrevista o professor faz menção direta sobre o que acredita ser a intenção do governador da época (no período da entrevista, o governador de São Paulo era José Serra) de isentar seu governo da responsabilidade pelos problemas da educação que eram divulgados pela imprensa. E é percebido pelo professor o esforço do governador em usar a mídia para disseminar informações que deturpam a imagem do professor.

Através da mídia, segundo o professor, "ele conseguiu colocar na cabeça da sociedade" uma informação determinada. E no final da frase em que emite sua opinião, o professor nos indaga, "não é?"

Não é simples responder esta pergunta do professor, com tantos interesses em jogo e tão variadas perspectivas existentes em relação aos objetivos e resultados das políticas

educacionais no Estado de São Paulo. E notadamente no caso do Ensino Médio, etapa em que as dúvidas em relação aos seus objetivos são bem antigas. Sobre esta questão, dos objetivos do Ensino Médio, os entrevistados também se manifestaram.

4.3.2.15. Os Objetivos do Ensino Médio Segundo Diretora e Professores Entrevistados

Esta marca da indefinição do Ensino Médio, quando são discutidos seus objetivos, também se apresenta na fala dos entrevistados nesta pesquisa, a começar pela diretora que assim se manifesta sobre o tema.

"O Ensino Médio, ele não tem um perfil muito definido, então, é um problema isto. Porque o objetivo dele seria preparar o aluno para dar prosseguimento aos estudos no Ensino Superior, ou o "mundo do trabalho", ele acaba se perdendo porque vira um mosaico de áreas se dialogando... quer dizer, que não dialogam! E os alunos se perdem!" (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

A Diretora exemplifica a indefinição desta etapa do Ensino Médio, contrapondo seus objetivos mais lembrados que seriam o de preparar para o "prosseguimento dos estudos no Ensino Superior" e o de "preparar para o mundo do trabalho", como pertencendo à áreas que não dialogariam entre si. A diretora conclui que o resultado da falta de diálogo e de definição é de que os alunos ficam perdidos. Talvez os alunos não sejam os únicos perdidos nesta história em que a indefinição é um importante mas não o único componente relevante.

4.3.2.16. A Indefinição e o Cinismo na Discussão Sobre os Objetivos do Ensino Médio

Apontando primeiro a indefinição como principal característica do Ensino Médio, quando são discutidos seus objetivos, quando, em seguida, a diretora volta a ser indagada sobre quais seriam, a despeito das dúvidas gerais, os "objetivos oficiais", do Ensino Médio, são explicitadas as razões do descrédito quanto à fala oficial.

"O objetivo oficial, eu entendo desta forma, na base do discurso, os PCNs, e todas as políticas do Ensino Médio e tal, elas é... dizem que tem que preparar o jovem para o mundo do trabalho. Então que formação é esta que o Ensino Médio consegue garantir para preparar

estes meninos para o mundo do trabalho? E que trabalho é este que se oferece? Então existe um cinismo muito grande na fala oficial, nos discursos dos documentos oficiais e as práticas, então quando você olha o que tá proposto nos documentos oficiais tá bonito, tá bacana, puxa vida! O perfil do aluno... é uma coisa ruim, porque existe um cinismo muito grande em tudo o que se fala o que tá nos discursos e nas políticas, nas leis, nem é só na base do discurso é no documenta lá que tá tudo escrito. Mas que não é cumprido! As práticas são distanciadas daquilo que é proposto oficialmente. Então de que maneira a escola é organizada para preparar este jovem para o mundo do trabalho? Ela não é! (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

O cinismo apontado pela diretora consistiria no alardeamento de um discurso, falso, de que esta escola pública estaria preparando para o trabalho. No entendimento da diretora o resultado prático do que a escola consegue oferece estaria distante do proposto oficialmente pela própria forma como esta escola é organizada. Não correspondendo a verdade, este discurso do governo seria, portanto, cínico.

Neste trecho da fala da diretora, o objetivo de preparar o aluno para o Ensino Superior não aparece. Este objetivo também é omitido na fala dos professores que focam na contraposição entre "preparar para o trabalho" e " preparar para o exercício da cidadania", ou "para a vida".

"Bom, na minha concepção, essa história de educação voltada só pro trabalho, pro.. isso eu acho que isso aí não vai levar a nada. Na verdade uma concepção mais humanizadora realmente, preparando o aluno não só pro trabalho, mas pra vida de uma forma geral, como até, inclusive, estão nas teorias, essa é a melhor forma. Assim, basicamente seria isso. Não... não só pro trabalho, preparando pra vida ele vai ter capacidade para o trabalho e para todas as outras coisas da vida". (Professor nº.02, Entrevista nº..12)

As opiniões dos professores, sobre este assunto, são bem semelhantes. Discordam do foco no propósito profissionalizante e defendem uma formação geral para a vida e a cidadania, mas deixam implícito o entendimento de que problemas na aprendizagem dos alunos precisam ser superados para uma consecução satisfatória dos objetivos do Ensino Médio, quaisquer que sejam.

"É bem o que o Sandro falou, eu acho que o objetivo do ensino médio tem que ser, com certeza, preparar o aluno pra ser cidadão. Se ele tiver uma boa base de conhecimento mesmo que seja básica e elementar, como cidadão, o resto ele vai conseguir. Ele vai conseguir ser absorvido pelo mercado de trabalho e vai ter condição de escolher o que que ele quer fazer. Até por que os adolescentes saem daqui com dezesseis, dezessete anos, quando termina o ensino médio e ainda não têm aí uma direção óbvia de que "eu quero fazer isso ou aquilo", mas ele tem que sair daqui com condição suficiente pra fazer essa escolha e continuar a vida dele. E o mecanismo pra isso, uma metodologia pra resolver isso, a primeira coisa que a gente precisa resolver no ensino médio é que o ensino fundamental tem que melhorar muito, que é pro ensino médio poder cumprir esse objetivo, porque o ensino médio tá se transformando em uma recupera.... se transformou já, numa recuperação do ensino fundamental. Então ele nunca alcança os objetivos que ele deveria alcançar". (Professora nº.03, Entrevista nº..12)

Neste trecho surge mais uma interpretação sobre a causa dos problemas encontrados no Ensino Médio: a necessidade de retomar o estudo de conteúdos não desenvolvidos no Ensino Fundamental, num trabalho de "recuperação" que retardaria ou impediria que fossem alcançados os objetivos específicos desta etapa.

4.3.2.17. A Baixa Expectativa em Relação aos Alunos

Na entrevista com os educadores prevalece uma espécie de pessimismo tanto em relação ao aprendizado obtido no Ensino Fundamental como em relação às perspectivas destes alunos quando concluírem o Ensino Médio.

"Eles no final, o produto final disso aqui vai ser o diploma que ele vai se utilizar dele pra mão de obra. E infelizmente uma mão de obra... né? De baixa qualidade, porque o que que sobrou hoje? Por exemplo, eu vejo assim no mundo atual hoje, esse mundo da tecnologia, esse mundo da tecnologia, esse mundo da informação, o que sobrou hoje por exemplo pros jovens? Principalmente das periferias. Trabalhar em telemarketing? Não é? Que mais? É muito pouco, sobrou muito pouco pra ele. Então ele... o que tá acontecendo hoje é que assim, ele já não tá... ele já não vê mais sentido em: Pra quê que eu preciso estudar? Pra trabalhar

em telemarketing? Pra ganhar quinhentos reais por mês?" (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

O professor constata que, para os jovens da periferia, principalmente, sobrou "muito pouco". A diretora, em relação ao futuro dos alunos, já tinha utilizado a palavra "deserto" para indicar a ausência de perspectivas e de políticas públicas para estes jovens. O professor, agora, em relação ao mercado de trabalho e possibilidade de ganhos salariais, avalia que o que sobra é "muito pouco". As expectativas, por parte da direção e professores, em relação ao futuro destes alunos, são, portanto, baixas. E se gestores e professores não acreditam neste futuro, o que pode ser esperado dos alunos? Que alguns desistam é uma dedução lógica.

"Eles desistem muito. Eles... principalmente no ensino médio. Eles desistem no meio do ano... Por conta de que? Trabalho. E eles não conseguem conciliar o trabalho com o ensino médio, com o estudo. Então eles desistem, eles param de estudar, as meninas ficam grávidas, viram donas de casa. Sem terminar o ensino médio". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Esta desistência não ocorreria pela falta de crença da direção e professores nestes alunos uma vez que os problemas apontados são bem concretos e independem, em grande parte, da crença dos educadores. Mas estes educadores ao manifestarem a descrença quanto ao futuro destes alunos, manifestam antes uma descrença na capacidade ou propósito do sistema vigente de absorver, com dignidade, os jovens em tais condições.

E quais seriam estas condições? Nas respostas, as opiniões divergem.

4.3.2.18. As Desigualdades e a Questão da Classe Social

Ao tratar da questão das condições financeiras ou sociais dos alunos, alguns professores sugerem o entendimento de que uma distinção social importante decorreria do acesso aos bens culturais. Neste entendimento, tão importante quanto à condição financeira é o quanto esta condição propicia de oportunidades de contato com universo cultural mais amplo.

"Assim, falando da classe social, o aluno que tem uma condição financeira melhor ele tem acesso a livros, né? Ele vê o pai lendo jornal, ele vê o pai escrevendo, ele vê o pai comentando com a mulher sobre um assunto diferenciado, ele vê reuniões em que a família tá discutindo algum assunto, assim, "ah, o pré-sal", "ah, não sei o que lá". É... quando você tem.... não precisa ser rico, a gente tá falando de classe média, classe média alta, quando se tem uma estrutura familiar, é lógico que ela tá voltada financeiramente, mas quando você tem essa estrutura o aluno ele tem contato com diferentes, é... como é que eu vou chamar? Diferentes informações, então ele tem contato, é... de um livro, de um jornal, ele tem livros de literatura ou de história em quadrinhos. A criança que tem uma base ela já... ela... eles cercam de jogos educativos. Eu dava aula pra criança de três anos, de classe média e classe alta, com três anos a criança estava alfabetizada naturalmente". . (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Percebemos que, para esta professora, um fator de diferenciação social seria este do maior contato com o mundo das informações (livros, jornais ou a escuta de conversas familiares). Nesta perspectiva, o poder aquisitivo deixa de ser o fator mais importante.

"É... olha, aqui existe assim, aqueles alunos que tem celulares melhores que os nossos, mas que em compensação não têm um livro em casa. Então existem prioridades diferenciadas. Eles podem até ser classe média". (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

Neste ponto da entrevista, fica visível que por parte dos professores há uma comparação entre o próprio poder aquisitivo e o dos alunos que resulta na constatação de que não existiria tanta diferença entre os professores e os alunos, uma vez que estes últimos possuiriam equipamentos (são citados os celulares) até melhores que os dos professores. Estes alunos seriam, portanto, de classe média. Mas, uma diferença separaria estes alunos dos professores, mesmo nos casos de similaridade no quesito financeiro.

"Olha, vamos dizer que hoje assim, a nível econômico seria assim uma classe quase que B, vamos dizer assim. Agora, do ponto de vista... Não, eu acho que economicamente falando sim. Agora do ponto de vista, assim, cultural..". (Professor nº.01, Entrevista nº..12)

Na opinião do professor, o aluno do ponto de vista econômico, até poderia ser considerado "uma classe quase B", mas a condição cultural deste aluno o manteria num nível menos elevado. Um entendimento semelhante é expresso por outro professor.

"Eles priorizam outras coisas. Entendeu? É... eles não priorizam... o pai, por exemplo, não prioriza comprar um livro pro filho pequenininho. Ele prioriza comprar um tênis que acende a luzinha. Ele prioriza pro filho adolescente se ele for bem comprar um celular de ultimo tipo, um MP4, um MP5. Agora... É. Modinha, roupinha. Agora assim, eles não falam: Eu vou dar um livro pro meu filho, eu vou comprar tal coisa. Mas assim, a maioria... não sei, a maioria tem computador, a maioria tem, assim, coisas diferenciadas, entendeu?" (Professora nº.04, Entrevista nº..12)

A professora chama atenção para a capacidade aquisitiva da família dos alunos e manifesta certa visão depreciativa das escolhas de compra dos pais. Estes, os pais, priorizariam determinadas aquisições que constituíram um diferencial entre as famílias destes alunos e outros grupos sociais que, mesmo com semelhante poder de compra, optariam por outros bens e serviços. Esta aí implícita a existência de dois grupos que, embora semelhantes do ponto de vista econômico, preservariam diferenças culturais. Provavelmente, neste raciocínio, os professores que elaboram tal distinção julgam pertencer ao grupo munido de mais cultura.

Esta visão, contudo, não é a única existente na escola, em relação às condições sociais dos alunos. Temos outras opiniões, sendo que a expressa pela diretora apresenta um quadro distinto do anterior traçado pelos professores.

"Eles pertencem... são diferentes, são alunos... que a pobreza que se revela aqui como em qualquer outro lugar são de diferentes níveis. Mas no geral são alunos da classe pobre, que os pais que trabalham em empresas, são motoristas, eles tem serviços que... como a gente fala? É informal! Muitos são. Eles trabalham no mercado informal. E nós temos alunos que vem ali daquela outra parte, ali do 15, das pessoas que vivem ali nos assentamentos, nos (chazinhos) 1, (chazinho) 2, da Vila Progresso. Nós temos alunos que vem aqui de baixo da outra região aqui da (Xavantes), você conhece aqui para trás? (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

Neste trecho a diretora revela um conhecimento mais amplo do alunado, identificando, inclusive, a procedência dos mais pobres que viriam do que chama de assentamentos, as duas favelas localizadas ao longo da rua Chá dos Jesuítas (apelidadas de Chazinho 1 e 2), no bairro vizinho da Vila progresso (onde está situada a outra unidade escolar de Ensino Médio pesquisada nesta dissertação). No mesmo trecho, a diretora demonstra também ter conhecimento de que seus alunos mais pobres não são oriundos apenas das favelas citadas, indicando outras áreas do bairro e arredores de onde viriam crianças e adolescentes, também muito pobres, embora residindo em imóveis regularizados. Por estar na direção da escola desde muitos anos, tendo trabalhado antes na sala de aula e atendendo alunos de várias turmas e períodos, a diretora possui elementos para uma visão mais integral dos alunos. Uma visão propiciada por anos de prática no trabalho docente e direção, na mesma unidade, e experiências de atuação no movimento social local. Em relação a esta diretora, vale acrescentar, que é também detentora de título de doutora na área da Educação e exerce a docência em curso de Pedagogia em Universidades da região. Esta combinação de experiências deve favorecer uma maior compreensão das condições de seus alunos, conforme relato abaixo.

"Então nós temos uma pobreza muito grande. Nós temos uma porção de alunos também, as famílias e tal, os irmãos e outros que consegue dinheiro da... da droga por exemplo. E estes são os melhores que tem uma condição social melhor, de dinheiro. Então as famílias... e temos alunos que são muitos pobres mesmo e a gente que tem que providenciar tênis. Tem professores aqui que tem um envolvimento com caridade aí em vários setores e eles colaboram muito com roupas e tênis. Hoje mesmo atendi um aluno, que ninguém agüenta o chulé dele na sala, na sexta série. E todo mundo querendo que ele saia da sala porque ele não tem mãe e vive só com o pai e não tem hábitos de higiene nenhum e usa um tênis só. O tênis tá danado! E ele não tem compreensão, por exemplo, do que é higiene pessoal. Aí eu sentei com ele hoje de manhã e conversei com ele longamente, e falei como vou trazer isto, aquilo e falei, você não usa desodorante? Aí ele: não! Então chegamos a isto! A população de origem paupérrima, temos uma população que o pai tem um emprego e ganha entre dois até três salários mínimos e tem alguns que até vem trazer de carro aqui na frente, e que alguns tem dinheiro porque tá metido e envolvido com outras coisas. Então é bem diferenciado. Mas assim... rico é nenhum! (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

Deste contato mais direto com os alunos, que chegam na sala da diretora quando alguma questão não foi resolvida no âmbito da sala de aula ou coordenação, até a intervenção de caráter mais coletivo quando acontecimentos de maior amplitude afetam a comunidade, como é o caso das enchentes que atingem a população residente nas margens do rio Itaquera, somam experiências e aumentam o conhecimento sobre a realidade social da região. Um conhecimento que abrange tanto as especificidades da população vizinha da escola, nas ruas mais antigas e urbanizadas, como as características dos moradores do bairro vizinho da Vila Progresso que atravessam a principal avenida, a conhecida Nova Radial Leste (Av. que separa os dois bairros).

No relato da diretora, que prossegue abaixo, é descrito um destes acontecimentos que afetam parte da comunidade e repercutem no ambiente escolar.

"muitos atravessam a avenida e vem para cá, e da região da Xavantes também. Aqui nós temos um lugar, perto da igreja, todo este em torno até a pracinha. São as famílias que são mais estabilizadas, tem a casa, e que isto está mais claro. E temos um numero muito grande de crianças que vem dessas outras regiões como Vila Brasil, por exemplo, e esta região aqui mais atrás que também atravessa a radial. Que eles já vinham aqui antes da radial quando ainda era linha de trem, eles atravessavam a passarela. Quantas vezes nós fomos lá nas enchentes, quando chovia muito e ainda acontece isto. Quantas vezes nós fizemos aqui leite como merenda porque nos dias de chuva forte todas aquelas casas que tem ali no riacho quando você atravessa e invadia e eles ficavam isolados lá. A gente chegou a levar muitas vezes o chocolate quente lá quando a chuva diminuía. Porque virava um caos aquilo lá. E a gente tinha um número enorme de faltas dos alunos. E a gente vai atrás para saber o que faz este menino faltar tanto! E o que acontece? Por que eles não vêm? Por conta das enchentes e perde tudo e até melhorarem e conseguirem outras coisas, até voltarem para casa eles ficam sem vir para escola. (Diretora nº.. 01, Entrevista nº.14)

Sabemos, por estes relatos, que além dos alunos, cujos "pais preferem comprar sapatos que acendem luzinhas no lugar de livros para os filhos", a escola também possui alunos que não possuem tênis para calçar ou alimentos básicos quando sua famílias perdem tudo nas enchentes. Uma realidade tanto socialmente mais complexa quanto desconhecida por parte de alguns professores.

Na descrição social dos alunos, feita pela diretora na entrevista, também são destacadas as particularidades dos alunos do período noturno.

"O aluno da noite que está no Ensino Médio no regular... ele é mais prejudicado ainda! É terrível! É a diminuição do tempo/aula do noturno, e fora a própria organização do noturno. O aluno chega normalmente do trabalho, aluno chega exausto. Ele chega acabado! Ele não tem a mesma disponibilidade e nem o professor. Eu não concordo com isto... com o ensino noturno para os jovens e tal. Agora para o pessoal da suplência, aí você tem um aproveitamento melhor. Por causa que o pessoal da suplência já tá com este foco mais definido e ele quer de todas as formas dá conta deste processo, motivos: para o emprego dele, para a sobrevivência dele. Ele percebe que através, com este certificado, que ele vai conseguir. Então ele tem mais, digamos assim, ele mobiliza mais energia física e mental para acompanhar. Os meninos de dezesseis e dezessete anos... imagina... eles faltam muito! Ontem mesmo eu peguei uma lista com o coordenador o telefone de uma sala inteira de primeiro ano porque eles não vêm. Eles faltam demais! A evasão é terrível! Eles ficam sem vir por quinze dias na escola. Faltam e a gente entra em contato com a família e a família não tá nem sabendo! Nem prestou atenção que ele não tá vindo! Acho que o fato deles irem para o noturno existe também uma deresponsabilização dos pais! Os pais deixam por conta deles, e eles não vêm.Faltam muito, ou dormem. Os professores estão dando aula e eles dormem. Eles debruçam a cabeça e dormem. E o professor fica com dó de acordar eles porque vê que o menino tá exausto. No limite de exaustão aí. Então eu acho que o noturno é pior ainda. (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

No relato acima, além do retorno à idéia já expressa por esta diretora de que os adolescentes não são "olhados" ou cuidados, sendo que a ausência do Poder Público apontada na citação anterior é substituída aqui pelas ausências dos pais; há uma descrição dos problemas que afetam especialmente o aluno trabalhador que chega na escola exausto, "no limite de exaustão". A diretora, em relação ao problema das faltas, julga existir uma "deresponsabilização dos pais". Sobre a relação destes alunos com suas famílias, a diretora continua sua análise, acrescentando o que a escola buscaria fazer para tratar destas questões que atingem os mais pobres.

"Tem a pressão da família. A família quer que eles comecem a trabalhar para ajudar, para contribuir no sustento da casa. Eles querem acessar a tênis, camisa, eles querem acessar coisas de marcas, eles também precisam de dinheiro. E eles estão numa idade que eles estão se definindo e eles tem muita dificuldades em lidar com tudo isto. Enfim, a gente tem olhado muito mais para estes aspectos mais amplos da formação, para eles compreenderem estas contradições da sociedade que ta aí: capitalista, exclusiva". (Diretora nº. 1, Entrevista nº. 14)

Neste ponto são mencionadas algumas singularidades da adolescência mas também são citados problemas característicos do adolescente pobre, com suas necessidades pessoais e familiares. O que chama, porém, atenção é o propósito de considerar estes aspectos num projeto formativo que contemple as questões relacionadas às "contradições da sociedade", que a diretora lembra de qualificar como "capitalista".

No trecho seguinte, a diretora detalha mais este projeto formativo.

" escola, ela tem buscado dar uma formação através de alguns projetos na medida do possível. A partir do comprometimento de alguns professores, a gente tem tentado discutir a formação deles para que eles compreendam todos estes processos. Que eles terão que vivenciar, disputar por uma vaga na Universidade, que é muito difícil! Eles ter que claro isto! Mas isto impossível, por isto a gente procura alicerçar o conhecimento deles para que eles consigam... a gente tenta motivar eles até para participar de cursos preparatórios, de fazer o vestibular, incentiva que eles façam o Pro - Uni, fazendo o ENEM, estudando, se preparando para o ENEM que é uma forma deles acessarem. A gente tem buscado discutir com eles todas estas dificuldades que eles vão encontrar logo depois que saem daqui. Então é preparar eles para enfrentar a vida mesmo: profissional e a formação que eles poderão ter no futuro ou não!" (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

E pelo fato de ter reiterado neste trecho da entrevista, o propósito de trabalhar, na formação dos alunos, as "contradições da sociedade" e o estudo de nossa sociedade que é "de classes", foi indagado para a diretora sobre qual seria o conceito utilizado para caracterizar esta divisão social existente e qual seria a situação de classe predominante entre os alunos. Respondendo a segunda questão, a diretora definiu a situação dos alunos de sua escola como de pobreza, acrescentando com os tipos de pobreza que julgava caracterizar os alunos.

"A pobreza material, espiritual, cultural e o que mais você quiser. (Diretora Entrevista)

4.3.3. As Entrevistas com Alunos

4.3.3.1. A Trajetória Escolar Dos Alunos Entrevistados: "Sempre Estudei Em Escola Pública".

Diante das questões colocadas nos questionários dos alunos das escolas técnicas e que também foram objeto das entrevistas realizadas, uma das que aproximou este grupo pesquisado dos demais alunos que apenas freqüentavam escolas regulares de Ensino Médio Público, entre as questões relacionadas à suas trajetórias nas escolas, foi a pergunta sobre o tipo de escola que tinham freqüentado no Ensino Fundamental conforme pode ser observado na Tabela 9: a maioria respondeu que tinha cursado a Escola Pública. Mesmo que a passagem destes dois grupos de alunos, pelas escolas públicas de Ensino Fundamental, pudesse ter sido dada de modo diferente, como veremos adiante, foi interessante observar esta semelhança de origem quando esperávamos que entre os alunos das Escolas Técnicas pudesse prevalecer, por conta de seu acesso ser restrito através de exames seletivos, alunos que tivessem cursado escolas particulares.

Tabela 9 – Tipos de Escolas Freqüentadas Pelos Alunos do Ensino Técnico Durante o Ensino Fundamental

Tipo de Escola	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Pública	503	87,47	202	91,81
Particular	70	12,17	17	7,73
Não respondeu	2	0,35	-	-
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa nas escolas técnicas de Ermelino Matarazzo e Guaianases

Esta passagem pelas escolas públicas no Ensino Fundamental e mesmo no Ensino Médio, para os alunos entrevistados das Escolas Técnicas, parecia, nas entrevistas, ser motivo de certo orgulho, como se assinalasse a evidência de um esforço maior destes alunos, uma prova a mais de mérito:

... venho de escolas públicas a minha vida inteira, nunca estudei em escola particular. Agora faço curso de administração na ETEC. Já havia tentado antes, porque já... é... eu recebia a... vamos dizer assim, muito apoio pra entrar, porque disseram que era bom. Não... não consegui a primeira vez, tentei e agora eu tô no segundo módulo....(Aluna nº. 15, Eveline, 19 anos . Curso Noturno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 6)

...estudei em escola pública minha vida toda também (Aluna Tamires. Entrevista n 1)

...sempre estudei em escola pública (Aluna Liliam, 20 anos. Entrevista n 1) ...Estudei sempre em escola pública...(Aluna Mônica, 19 anos. Entrevista nº. 1)

...sempre estudei em escola pública..(Aluno Daniel. Entrevista nº. 1

4.3.3.1.1. Os Diferentes Desempenhos Dos Alunos

Nas falas dos alunos das Escolas Técnicas, quando trataram do desempenho na escola, emerge uma auto-imagem bastante positiva.

Quando comparamos as entrevistas dois grupos de alunos, uma das características que diferenciam seus integrantes é relacionada ao desempenho escolar que descrevem nas narrativas.

Enquanto muitos dos entrevistados, que estudavam Escolas Técnicas não tinham problema algum no auto-reconhecimento como alunos aplicados, assumindo inclusive alcunhas consideradas como pejorativas entre outros grupos de estudantes, como o de *nerds* ou CDF (apelidos dados para alunos que estudariam "demais"), era mais freqüente, nas falas dos que estudavam em Escolas de Ensino Médio Regular, uma descrição reveladora de dificuldades ligadas ao desempenho, assiduidade ou comportamento.

...engraçado é que quando tinha que fazer trabalho só ficava eu mais uns cinco na sala..Era uma sala muito bagunceira, eu era uma das únicas que estudava...(Aluna Tamires, Entrevista nº.. 1)

...sempre me dediquei no estudo. Quando eu entrei no Ensino Médio também era a mesma coisa, mas a escola era mais bagunçada, tinham alguns professores que falavam e eu entendia, mas quando tinha algum que eu não entendia, já virava do lado e falava...Mas

depois do Ensino Médio, agora no técnico eu to mais centrada, eu me dedico mais. (Aluna Mônica. 19 anos. Entrevista n 1)

... No ensino fundamental eu era o tipo nerd, não falava com ninguém, prestava atenção, tirava nota boa. Ai quando eu passei pro ensino médio a coisa ficou diferente, os professores não estavam dispostos a ensinar também, eu só prestava atenção em algumas aulas que fazia sentido prestar atenção... Ai eu terminei o ensino médio e fiquei só me dedicando aos jogos. Agora tô fazendo este curso de programação e os professores são bons, to me achando. (Aluno Daniel. Entrevista nº. 1)

Nestes relatos, percebe-se a persistência, tanto dos alunos que tentam continuar ou retornar aos estudos, após experiências de reprovação ou períodos de abandono, por um lado, como dos alunos que tentam inúmeras vezes o ingresso nas escolas técnicas, concorrendo nos vestibulinhos.

Já havia tentado antes, porque já... é... eu recebia a... vamos dizer assim, muito apoio pra entrar, porque disseram que era bom. Não... não consegui a primeira vez, tentei e agora eu tô no segundo módulo....(Aluna nº.. 15, Eveline, 19 anos . Curso Noturno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº.. 6)

... Eu já repeti três vezes.. eu tenho 20 anos. Moro ali na antiga porteira. Todo mundo conhece como porteira. ...Eu sou bem preguiçoso...se eu me esforçar eu consigo o que eu quero aí chega a metade do ano eu desisto e paro e começo tudo de novo, coisa de aluno preguiçoso. (Aluno nº.. 32, Tiago, 20 anos. 2º ano do Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista n 9)

Já é o terceiro ano que eu estudo aqui,. Repeti o 2º, depois eu me esforcei um pouco mais e fiz o 2º passei, no 3º estou um pouco relaxado (Aluno nº.. 35, Diego, 18 anos. 3º Ano do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.. 9).

Se as citações acima indicam a existência destes comportamentos relacionados ao ato do abandono como o de ser "relaxado" ou "preguiçoso", ao mesmo tempo em que revelam a sobrevivência de algum interesse suficiente que leva estes alunos ao esforço do retorno, para nova tentativa, há ainda, entre os relatos relacionados aos motivos da evasão, a referência à questões que dizem respeito, especificamente às alunas.

4.3.3.1.2. Especificidades das Alunas Que Podem Interferir no Processo Escolar

Entre as causas do abandono ou reprovação, apareceram nas entrevistas as relacionadas à gravidez ou casamento das alunas. As alunas relataram suas dificuldades para continuar nos estudos, após o casamento e/ou nascimento dos filhos:

"eu sou uma aluna muito faltosa porque eu casei, eu engravidei, depois eu casei então eu sofro muitos problemas para conseguir alguém que fique coma a minha filha. Então eu falto muito porque quem cuida dela tem outros compromissos então eu acabo faltando na escola, mas fiz o trabalho de compensação." (Aluna nº. 25, Karoline, 19 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"...devido a muitas mudanças de casa até depois que eu casei eu mudei bastante de escola". (Aluna nº. 25, Karoline, 19 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"Eu já estudei aqui, depois eu mudei de escola, fui para o Congonhas, depois fui para o Ascendino e depois eu fiquei grávida estou cursando aqui agora e vou terminar." (Aluna nº. 26, Kandy, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Nestes relatos pode ser verificado que junto com o casamento e/ou nascimento de filhos, outro fator que interfere no prosseguimento dos estudos é o da mudança de endereços.

4.3.3.1.3. Os Efeitos das Constantes Mudanças de Residência ou Local de Trabalho

Se em alguns dos exemplos anteriores, as mudanças de escola estavam relacionada ao casamento e/ou gravidez, também há casos de mudanças decorrentes da própria insatisfação com a escola.

"estudei aqui desde a 5ª série. Na 7ª mudei de escola, da 7ª até o 2º ano estudei lá na Vila Carmosina , no Aparecida Rall, com aquele problema dos professores entrarem em greve e tal, não tava tendo aula. Ai, a gente chegava na escola, mandavam a gente embora, a gente ficava na sala sem professor nem nada. Aí a minha mãe falou eu acho o ensino péssimo quando eu vim para cá eu achei o ensino fraco o que eu aprendi aqui no 3º ano eu

aprendi lá no 1º. Aí eu vim porque como a minha mãe falou, péssimo por péssimo ai eu vim para cá que é perto de casa e você não vai ficar se matando." (Aluna nº. 39. Glaucy, 17 anos. 3º ano do Ensino Médio. Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)

...Eu mudei de casa. Eu mudava e voltava para a casa que eu estou agora que é a casa do meu pai. Eu estudo aqui no desde o ano passado e não me considero uma aluna exemplar. Eu faço o que eu posso, eu sou esforçada, faço o que eu tenho que fazer. Às vezes eu me atrapalho um pouco, mas eu me considero assim uma aluna mediana assim. (Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Outro fator que dificulta a vida do aluno é a distância do local de trabalho. Muitos alunos não conseguem chegar a tempo de pegar aula, ou chegam muito atrasados e cansados.

"... Eu trabalho em Santo Amaro. Como é muito longe, antes até dava para chegar na 2ª aula. Agora é muito raro eu vir todos os dias. Eu não tenho um horário fixo no trabalho tanto que eu tenho que trabalhar das sete às oito, das oito às cinco, das sete às seis, então fica complicado." (Aluna nº. 37, Thais, 18 anos. 3º Ano do Ensino Médio do Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)

... na 6ª série era uma aluna muito bagunceira. Parei de estudar. Hoje eu me sinto um aluno médio, mediano, mas também não é aquela aluna CDF que só dedica o tempo em estudar eu faço as duas coisas é isso com o tempo para aprender. (Aluna nº. 19, Jéssica, 17 anos. 3 ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Neste aspecto, tratado por alguns dos entrevistados, que diz respeito ao comportamento, disciplina na sala de aula, nos dois grupos de alunos aparece o entendimento de que o desempenho como bom estudante não significa necessariamente que o aluno não tenha comportamento que pode ser tido como de "bagunça". Boa parte dos alunos reconhece ter passado por fase de menor atenção aos estudos, preguiça ou simplesmente de mais conversa na sala de aula. Este reconhecimento, porém, não afeta a auto-imagem positiva que possuem como de alunos aplicados.

..eu era ao mesmo tempo aquela que estudava e aquela que bagunçava. Sempre gostei de falar bastante, de brincar, mas na hora de falar sério eu era disciplina. Bagunceira no sentido de falar bastante passear pela sala...Mas na hora de estudar eu estudava! (Aluna Natacia, 18 anos. Entrevista nº. 1)

... eu entrei aqui no 1º colegial. Eu repeti a 8ª no Augusto, passei daí fui para o Riguetto. Mas como ficava longe e eu trabalhava, ficava muito cansativo. Ai teve uma época boa quando comecei a trabalhar em dois empregos. Aí repeti por faltas. Daí eu vim para cá, porque tava mais próximo e eu larguei um emprego que eu tava. Tô estudando aqui, agora eu tô melhorando. Antes eu era mais relaxado, bagunceiro. (Aluno nº. 33, Felipe, 18 anos. Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)

Desta última citação do aluno Felipe, vale observar que mesmo relacionando seus insucessos escolares anteriores ao trabalho, a fase em que teria repetido de ano por ter dois empregos é qualificada como "boa", ou seja, as possíveis compensações que pode ter obtido pelo fato de ter trabalhado em dois lugares tornaram positiva uma etapa de sua vida que uma nova reprovação escolar parece não ter pesado. Pelo menos para aquele momento vivido pelo aluno, os benefícios dos dois empregos compensariam os prejuízos na vida escolar.

4.3.3.1.4. O Desempenho Possível: Os Alunos Que Se Julgam Medianos

Nos dois grupos de entrevistados, mesmo que por razões diferentes, são comuns as auto-caracterizações nas quais o desempenho mediano é assumido pelos alunos.

... eu nunca fui uma aluna de só tirar 10 mas era uma boa aluna. Me dedicava a algumas matérias que eu mais me identificava. No ensino médio eu não era aquela melhor aluna da sala, não era nem boa nem ruim mas ia levando. (Aluna nº. 13, Simone, 19 anos. Curso Diurno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 5)

... Eu não era aquele aluno que tirava nota máxima, não tirava nota dez, mas também nunca tirei nota vermelha e nunca precisei ficar de reforço. (Aluno nº. 14, Michel, 18 anos. Curso Diurno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 5)

...Aqui eu não tiro a melhor nota, mas me dedico bastante, tem muita matéria que tenho que me aplicar bastante. (Aluna nº. 13, Simone, 19 anos. Curso Diurno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 5)

Vemos aqui que mesmo alunos que se julgam medianos, nos resultados, indicam que precisam de "bastante" dedicação para atingir tais resultados. E isto, por sua vez, nos remete para esta situação de existir alunos que, devido à inúmeras condições desfavoráveis, precisam de maior dedicação, para a obtenção de resultados que podem ser considerados menores diante de resultados obtidos por outros alunos, menos dedicados, mas beneficiados por condições melhores de vida e estudo.

As entrevistas apontam ainda as mudanças decorrentes do "amadurecimento" ou maior socialização do aluno.

... na 6ª série era uma aluna muito bagunceira. Parei de estudar. Hoje eu me sinto um aluno médio, mediano, mas também não é aquela aluna CDF que só dedica o tempo em estudar eu faço as duas coisas é isso com o tempo para aprender. (Aluna nº. 19, Jéssica, 17 anos. 3 ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

... com o tempo foi chegando a maturidade e a gente vai aprendendo o que é certo em uma sala de aula ou não. Hoje em dia acredito que eu sou uma aluna mediana, cumpro com minhas obrigações respeitando os alunos, meus colegas de classe e os professores. É isso. (Aluna nº.. 21, Nathalia, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.. 8)

"não me julgo uma ótima aluna, mas acho que cumpro com os meus deveres. Também dentro da sala de aula era quieta, não falava com ninguém. Agora falo com todo mundo. É isso". (Aluna nº.. 22, Débora, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.. 8)

"... Sou uma aluna Mediana, nunca fui CDF..".(Aluna n 27, Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.. 8)

4.3.3.1.5. Quando é Melhor Estar na Média

Num ambiente escolar em que predomine o desempenho médio e baixo, pode não ser recomendável que o jovem assuma um desempenho que possa destoar da maioria. É o que fez pensar a forma modesta como uma das alunas fez sua auto-descrição na entrevista e a forma como seus colegas reagiram quando afirmou também ser uma aluna mediana:

... Eu me acho uma aluna mediana faço o que eu posso e até o que não posso, sempre. É só isso. –(Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Diante das exclamações dos colegas que demonstraram não concordar com sua auto-definição de "aluna mediana", complementa como uma espécie de defesa:

" Eu acho que eu sou mediana. Todo mundo pode melhorar. Sempre acredito que eu posso melhorar."

Se neste último exemplo, uma aluna de Escola de Ensino Médio demonstra cautela, diante dos colegas, em se reconhecer como boa aluna, são observadas outras posturas no ambiente das escolas técnicas.

4.3.3.1.6. Ou Quando o Melhor É Ser o Melhor

Como veremos abaixo, às vezes, quer seja por influência familiar, quer seja pela característica da própria escola ou pela disseminação de toda uma ideologia reforçada pela realidade competitiva do mercado de trabalho, o melhor para o aluno seja a tentativa de sempre ser o melhor de seu grupo.

"sempre me dediquei no estudo. Quando eu entrei no Ensino Médio também era a mesma coisa, mas a escola era mais bagunçada, tinham alguns professores que falavam e eu entendia, mas quando tinha algum que eu não entendia, já virava do lado e falava...Mas depois do Ensino Médio, agora no técnico eu to mais centrada, eu me dedico mais". (Aluna Mônica. 19 anos. Entrevista n 1)

"... o meu foco sempre foram os estudos. Meus pais sempre me orientaram que se eu quisesse ser alguma coisa da vida eu tinha que estudar, eu tinha essa percepção desde criança. Desde criança eu falei que eu ia fazer uma faculdade, ia fazer o ensino superior. Então meu foco sempre foi o estudo, no fundamental eu fui meio tímida, não conversava muito, cdf da sala. Já no ensino médio no primeiro ano fui um pouco tímida até o meio do ano depois eu comecei a conversas mais e criar novas amizades, mas nunca deixando de

lado meu foco que era de estudar, aprender...Ai comecei a fazer um cursinho pra prestar ete e faculdade também...” (Aluna Cintia. 17 anos. Entrevista nº. 1)

Vemos, nesta última fala, como pode ser importante a orientação dada pela família nas opções feitas pelos jovens, mas como esta questão da influência familiar aparece nas outras entrevistas? E, além desta influência, exercida pelas falas ou exemplos de familiares, quais outras condições, financeiras ou afetivas, nas famílias dos alunos, pesam nas escolhas e alternativas?

4.3.3.2. A Influência Da Família, Suas Histórias, Exemplos e Condições na Vida Escolar dos Entrevistados

A importância do apoio, dos pais e outros familiares, aparece com força tanto entre os alunos das Escolas Técnicas como entre os que estudam apenas no Ensino Médio, mas esta presença está mais marcada entre aqueles que assumem ter bom desempenho nos dois tipos de escola.

“... Meus pais sempre me orientaram que se eu quisesse ser alguma coisa da vida eu tinha que estudar, eu tinha essa percepção desde criança.” (Aluna Cintia, 17 anos. Entrevista nº. 1)

“...Meus pais, principalmente o meu pai é muito rígido na questão do estudo, até hoje ele pega eu e minhas irmãs pra sentar e conversar de como ele passou uma vida dura, na parte financeira, ele tinha sete irmãos. Então ele fala que se a gente quiser alguma coisa, tem que correr atrás porque nada cai do céu. Então meu pai não facilita nada pra gente.” (Aluna Camila, 17 anos. Entrevista nº. 1)

“...Primeiro foi o incentivo dos meus pais desde sempre falaram pra eu correr atrás. Segundo porque eu sempre estudei, os professores na sala de aula tinham esse negócio de dizer “estuda se você quer”., tira nota se você quer, se você conquista a notas pra eles não faz diferença. Eles não incentivam você. E sempre vi a diferença entre os que estudavam mesmo em escola pública faziam tudo e valorizavam o ensino pra conseguir seu lugar. E aqueles que simplesmente davam à matéria. Então comecei a perceber ai o que minha mãe falava – todo mundo tem seu lugar desde que corra atrás.” (Aluna nº. 2, Tamires. Entrevista nº. 1)

"...dos meus pais não tenho o que falar, eles dão muito apoio, muita força; ... Minha mãe dá muita força. Eu quero fazer esse curso, ela: vai filha que eu estou junto com você. É assim. Para tudo eu conto com os meus pais. (Aluna nº. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)"

4.3.3.2.1. O Conceito de Capital Cultural

Se nestes exemplos acima pode parecer a primeira vista que o fator subjetivo do estímulo dado pela família pode ter determinado a trajetória de maior sucesso destes alunos, uma leitura inspirada nos estudos de Pierre Bordieu talvez levasse a interpretar os resultados aparentemente subjetivos deste apoio familiar à interiorização de oportunidades objetivas que seriam intuitivamente apreendidas" conforme este autor observa em seu texto "A Escola Conservadora: As Desigualdades frente à escola e à cultura":

> "De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referencia às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhe parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mas precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola... que não senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas". (BORDIEU, 1966, *apud* NOGUEIRA, CATANI, 2008, pág. 49)

E uma vez que o trecho citado acima fala da interiorização, a subjetivação de um processo que teria seu correspondente objetivo, quais seriam as condições objetivas que influenciariam os resultados escolares? E qual seria a natureza desta condição objetiva? Seria de natureza apenas econômica ou poderia também se apresentar de outra forma? Uma das formas de tratar destas questões, que diz respeito às condições dos familiares dos alunos é utilizada por Bordieu, para quem:

> "... O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço." (BORDIEU, 1979 *apud* NOGUEIRA, CATANI, 2008, pág. 74)

Mesmo levando em conta que o citado investimento da família nos estudos dos alunos no caso de parte dos entrevistados não tenha ido muito além do incentivo, orientação e cobrança (o que não é a mesma coisa, por exemplo, de proporcionar também, viagens, visitas

à museus, teatros) este legado que alguns estudantes receberiam de suas famílias, e que parece estar presente nas falas dos jovens, talvez ajude a explicar parte do maior êxito que se alcançaram nos estudos. De qualquer modo, para análise deste tipo de herança deixada pela família é de utilidade este conceito de capital cultural proposto por Bordieu, para quem:

> "... O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo." (BORDIEU, 1979 *apud* NOGUEIRA, CATANI, 2008, págs. 74 e 75)

Entre as contribuições trazidas por este conceito de capital cultural, que amplia a compreensão de como a dominação econômica pode se estender a se perpetuar não apenas pela herança material mas também pelo legado cultural entre os integrantes das classes dominantes e entre a classe média cujas famílias, na falta de outros recursos, tentam garantir para seus filhos, pelo menos mais "tempo" de estudo. É o investimento com o capital disponível, o cultural e o tempo de vida. Sobre esta questão do "tempo" e sua relação com o estudo voltaremos depois. No momento, vale destacar a menção, no trecho citado, de outro conceito, o de habitus, elaborado por Bordieu, uma noção que exprimiria, inicialmente, "a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, do finalismo e do mecanicismo"... (Bordieu, 1989, pág. 60) e a adoção desta noção de habitus como um "conhecimento adquirido e também um haver, um capital...", uma "... disposição incorporada, quase postural..." (Bordieu, 1989, pág. 61). Para a melhor compreensão deste conceito, Bordieu recorre ao exemplo das alternativas existentes no campo da história:

> "A oposição entre o acontecimento e a longa duração ou, noutra ordem, entre os "grandes homens" e as forças coletivas, as vontades singulares e as determinantes estruturais, assentam todas na distinção entre o individual e o social, identificado com o coletivo, basta observar que toda a ação histórica põe em presença dois estados da história (ou do social): a história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc. e a história no seu estado incorporado, que tornou habitus". (BORDIEU, 1989, pág. 82)

Bordieu busca superar a dicotomias sujeito, estrutura, ou história, estrutura indicando o habitus como a "história no seu estado incorporado" ou:

> "Como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um

> campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante". (BORDIEU, 1989, pág. 191)

Nesta última citação poderemos verificar que se o conceito de habitus, em Bordieu, permite analisar a passagem da herança, ou do capital cultural, no interior das famílias, ele também abrange agrupamentos maiores, inclusive as classes sociais, contribuindo para identificar numa (a família) e noutra (a classe social) as práticas e ideologias características.

E é a análise das perspectivas dos alunos em relação às possibilidades, alternativas de futuro referenciadas na experiência que conhecem de suas famílias e/ou dos grupos sociais que se julgam pertencer que nos interessa desenvolver. Afinal, como os alunos se situam, a si mesmos, e os familiares, entre os agrupamentos ou classes sociais que reconhecem na sociedade. Quais expectativas nutrem em relação à posição que podem ocupar nesta sociedade? Nestas expectativas, pensam as experiências familiares? O trecho a seguir dá exemplo de como uma história familiar pode influenciar nas expectativas do aluno:

"... na minha família os meus tios.. ele... eu tenho... não vou falar tudo, porque eu tenho muito. Eu tenho todos os tios homens, né? E eles começaram a fazer faculdade agora, depois dos trinta anos... Eu tenho doze.... Tão começando a fazer faculdade agora, depois dos trinta.... Então eles me... eles me estimulam muito a mim fa... pra mim fazer agora depois que eu sair da escola, por causa que.. é... assim, eles têm dificuldade, muito. Por causa que eles já esqueceram, faz muito tempo que eles estudaram, então tem certas coisas que eles têm dificuldade. De entender, lembra. Então eles me estimulam a fazer depois que eu sair da escola, a já entrar numa universidade, até porque eu já entro naquele... naquele pique, com a cabeça quente ainda, lembrando de tudo. Então eu tenho muito incentivo, assim da minha família, nessa parte. ..."(Aluna n 27, Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Se o breve contato com alguns dos conceitos trazidos por Bordieu levasse a uma compreensão que ignorasse que as estruturas que este autor, certamente, valoriza, são tanto estruturantes, como são também estruturadas, ou seja, sujeitas à ação intencional, consciente, dos homens, que fazem história, poderia ser prevista uma certa imutabilidade dos papéis assumidos pelos alunos cujas famílias possuíssem histórias de sucesso ou de fracasso na escola. Mas vemos, porém, que mudanças na história, na política e na sociedade de um país, motivadas por sua vez, pela ação consciente de sujeitos políticos, pode alterar as perspectivas de vida e de futuro das famílias. Deste modo, a adoção de uma política, pelo Estado, de

estímulo, com apoio financeiro, em forma de bolsas, para o prosseguimento nos estudos pela população jovem e adulta mais empobrecida pode mudar as perspectivas e os papéis tidos como possíveis ou impossíveis. Quer dizer, a ação política, a intervenção histórica, para os indivíduos, famílias ou classes, pode alterar trajetórias e mudar perspectivas.

Isto não deve significar, porém, a negação do peso das estruturas, da tradição ou das heranças. Mesmo quando estas heranças são as experiências vividas e conhecidas do país, quando suas trajetórias são apresentadas e reconhecidas pelos filhos.

4.3.3.2.2. O Exemplo dos Pais que Cursaram o Ensino Técnico

Nas entrevistas com os alunos das Escolas Técnicas, foi interessante observar o relato dos que tinham familiares, principalmente pais, que tinham passado por Cursos Técnicos, a maioria do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

"... Meu pai cursou um supletivo e depois um curso técnico no SENAI de mestre de obras ele trabalha mais ou menos na área e o que interferiu na minha escolha foi que ele sempre falou que queria o melhor pra mim." (Aluna nº.. 7, Cintia, Curso da Manhã. Entrevista nº. 3)
"... Meu pai tem o ensino médio logo em seguida ele entrou no SENAI e fez um curso de automobilística, foi fazendo vários outros aperfeiçoamentos, outros cursos no SENAI. Ele trabalha como reparador automotivo também como autônomo. A minha mãe eu gosto muito da área que ela trabalha, fiz alguns cursos mas ela mesma me incentiva, se eu tiver que ficar aqui estudando o dia inteiro ou de sábado...ela me incentiva a estudar. Mesmo que eu goste da área ela diz que eu estude." (Aluna n 4, Mônica. Curso da Manhã. Entrevista nº.. 3)

Nestes relatos transparece uma visão positiva destes filhos não apenas das profissões dos pais, como do empenho destes na aprimoração técnica, que nos exemplos abaixo são ampliados para a mãe e amigos do pai:

"... meu pai e minha mãe tem o ensino médio completo. Meu pai tem o curso do SENAI de torneiro mecânico e minha mãe tem alguns cursos extras de enfermagem, telefonista..."(Aluna nº.. 1, Natacia. 18 anos. Curso da Manhã.Entrevista nº.. 3)
"... Na verdade não são amigos que estudaram junto com ele, são amigos da oficina. Eles uma vez por semana geralmente de terça ou sábado eles se reúnem na oficina de um deles e tem ata de tudo, sempre tem alguma coisa para estudar, como carros tem muita novidade

então estão sempre trocando informações. E se reúnem para conseguir palestras." (Aluna nº.. 4, Mônica. Curso da Manhã. Entrevista nº.. 3)

Se os relatos que informam sobre a passagem dos pais por Cursos Técnicos demonstram que este histórico pode ter tido alguma influência na trajetória dos filhos, a ausência de maior experiência escolar dos pais também é citada por alguns alunos que cursavam o Ensino Médio, como no exemplo a seguir:

4.3.3.2.3. "...O Meu Pai Nunca Fez Faculdade... A Maioria da Minha Família Não... Nem "Tchum" Pra Faculdade".

"... o meu pai nunca fez faculdade, e a minha mãe também nunca fez faculdade. Eu quase não tive tios que fizeram faculdade. Eu tenho uma tia professora, essa daí fez faculdade, óbvio.... Então acho que é só ela mesmo que fez. Minhas primas, assim, é... um, também não... não... é.. tem umas que fizeram só que elas tão muito distante de mim. Então a maioria da minha família não... nem tchum pra faculdade. Então, eu acho que eu vou ser a primeira, né? Porque ano que vem , assim, eu pretendo já fazer" (Aluna nº.. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11).

Mas, o que observamos, neste exemplo citado, é que o fato de os pais não terem feito uma faculdade, não serve como desestímulo à aluna. Pelo contrário. A aluna parece reconhecer a importância do passo que pretende dar de ser a primeira pessoa de sua casa a tentar entrar no Ensino Superior. Um desejo que é, aliás, expresso por boa parte dos entrevistados. Estes, porém, em geral, apontam os impedimentos financeiros.

4.3.3.2.4. As Condições Financeiras das Famílias dos Alunos

O que a leitura das entrevistas revela é que, além dos desejos manifestos, estímulos e exemplos que podem ter sido dados pelos pais aos filhos, um fator que mais influencia nos caminhos seguidos pelos estudantes são as condições financeiras de suas famílias.

"... Eu pretendo arrumar um emprego porque os meus pais não têm condições de pagar uma faculdade para mim e eu pretendo arrumar um emprego para dar continuidade aos meus estudos que eu pretendo fazer faculdade de publicidade e eu vou batalhar para conseguir

isso." (Aluna nº. 19, Jéssica, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"...eu não tenho um projeto certo por que eu dependo de bolsa de universidade para poder estudar. Eu agora vou apostar no ENEM. Então eu vou ver qual será o resultado mas se eu não conseguir o resultado que eu espero nessas provas que eu prestei, eu vou correr atrás de arrumar outra forma de eu conseguir minha bolsa na universidade que é de farmácia, bioquímica. Vou lutar para isso. Agora, se eu não conseguir de último caso vou arrumar um emprego para pagar a minha faculdade." (Aluna nº. 20, Juliana, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"...pretendo arranjar emprego para pagar esses cursos que não são baratos e minha família também não tem condição" (Aluna nº. 27,Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Ao analisar o contido nestas últimas falas referentes às condições financeiras das famílias dos alunos relacionando-as com o tema do tópico anterior com citações recortadas em função do tema do desempenho e trajetória escolar destes alunos, percebemos que transparece nas últimas citações a indicação pelos estudantes entrevistados de relação entre suas condições financeiras e os resultados escolares obtidos, ou mesmo, um condicionamento do prosseguimento nos estudos à conquista do emprego. E aparece ainda, como um dos condicionantes para este prosseguimento nos estudos, na etapa do Ensino Superior, o bom resultado nos exames do ENEM que, desta maneira, já passa a ser encarado, por parcela do alunado brasileiro, ao mesmo tempo como possibilidade de acesso facilitado à Universidade (mediante o direito de usufruto de bolsas para os que conseguem melhores resultados) como também mais uma seleção que tanto pode premiar como pode punir. Tanto pode significar abertura de portas como pode representar seu fechamento. E neste sentido, mesmo esta medida tem produzido efeitos tidos como democratizadores no sistema, ao ampliar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior (por ser adotado como critério para a concessão de bolsas e até ser considerado no processo seletivo de algumas universidades públicas), o ENEM não deixa de constituir um mecanismo que se enquadra no modelo de meritocracia.

E se já vimos que a ideologia meritocrática constitui um dos fundamentos da política educacional implantada no Governo do Estado de São Paulo, no tratamento das questões relacionadas aos professores (como política salarial e plano de carreira), percebemos também

que tanto os modelos de avaliação como a mentalidade predominante entre alunos e professores tem incorporada esta ideologia que classifica, relaciona, inclui e exclui.

Sobre esta função classificatória e eliminadora dos exames escolares, Bordieu e Passeron em "A Reprodução" associa esta ação escolar com a estrutura das relações de classe:

> "[...]para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social, o sistema escolar deve apresentar a "hora da verdade" do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas de equidade escolar, portanto, formalmente irrepreensível, que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição entre os aceitos e os recusados entre os candidatos e todos os que o sistema excluiu de facto do número de candidatos, dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe". (BORDIEU, PASSERON, 1975, págs. 168 e 169)

E além dos fracassos constatados na "hora da verdade" dos exames também deve ser considerado o contingente de alunos que desistem dos exames e mesmo das escolas, abandonando os estudos. (BORDIEU, PASSERON, 1975, pág. 164), um fenômeno, aliás, bem conhecido nas escolas brasileiras, e em especial, naquelas que oferecem o Ensino Médio. Ao tratar deste tema do abandono escolar, a pesquisadora Dulcinéa Janúncio Marun, na dissertação intitulada "Evasão Escolar no Ensino Médio: Um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas", analisa este processo que leva o aluno a tomar para si, a responsabilidade do fracasso, que decorreria da sua inaptidão natural, com o qual se depara nos exames ou mesmo antes, quando desiste através do abandono escolar. E para a descrição deste papel dissimulador da escola, novamente é requisitada a contribuição de Bordieu, para quem a escola estaria:

> "Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de "dons" ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em " distinção de qualidade" , e legitima a transmissão da herança cultural.Por isso ele exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", chave do sistema escola e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior e, persuadindo-os de que eles devem o seu destino social... à sua natureza individual e à falta de dons" (BORDIEU, 1998 *apud* MARUN, 2008, pág. 50)

E a forma como este mecanismo descrito por Bordieu opera, atinge tal grau de eficiência na dissimulação, que alunos, conforme visto nas entrevistas de alunos que trabalham no outro lado da cidade (o que em São Paulo, entre o extremo leste e o extremo sul pode significar mais de quatro horas de condução entre ida e volta) ou mesmo trabalham em

dois empregos, e que são reprovados na escola, ainda se considerem "relaxados" ou preguiçosos.

Ao assumir, até com rigor, o resultado destas classificações, as formais e as informais (o aluno não "alcançou o resultado satisfatório" ou o "aluno é fraco" ou "preguiçoso"), o estudante valida e legitima o modelo da meritocracia e suas conseqüências políticas e ideológicas.

Ao tratar deste tema da meritocracia e do esforço para definição e conquista do que seria uma escola justa, François Dubet, inicialmente, descreve o modo pelo qual o mérito foi visto como progresso em relação ao que vigorava nas sociedades aristocráticas:

> "A igualdade das oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas. Em outras palavras, enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabeleceu desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais". (DUBET, 2008, pág. 19)

Temos, então que frente a diferenciação social, de nascimento, na aristocracia, teríamos um avanço na instituição da meritocracia associada ao espírito democrático republicano que teria igualado as oportunidades ao abolir os privilégios do nascimento. Vale lembrar que entre estes privilégios de nascimento abolidos não esteve o da propriedade que continua a ser repassada, como herança, de geração em geração, pelas famílias das classes dominantes. Como resultado, sem falar da exploração que caracteriza a extração da mais-valia no capitalismo, esta riqueza distribuída desigualmente e que é acrescentada à riqueza herdada, inviabiliza na prática, a efetiva igualdade de oportunidades neste sistema. E se isto vale na sociedade em geral, não é diferente nos sistemas escolares:

> "Em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que outros". (DUBET, 2008, pág. 27)

Nesta perspectiva, inexiste a igualdade de oportunidades efetiva quando tudo o mais na sociedade é desigual. O que torna a promessa da igualdade de oportunidades na educação tanto falsa como cruel. E é este o adjetivo dado por Dubet para o modelo meritocrático:

> "A ficção mais eficaz e banal consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são conseqüência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim, de tudo o que engajam livremente no seu trabalho escolar. "Falta de trabalho", "falta de atenção", "falta de seriedade" são as explicações mais banais

> das desiguais performances dos alunos, em todo caso, aquelas atribuídas aos próprios alunos. Explicações que afirmam sem cessar que "quando se quer se pode". Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso... esse sistema se torna extremamente cruel quando a ficção não funciona mais, quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e tem pouco êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz... De maneira que esse aluno não consegue encontrar uma explicação crível para o seu fracasso fora de si mesmo... Os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmos a causa de seu fracasso [...]" (DUBET, 2008, págs. 40 e 41)

Podem apegar-se a si mesmos, por suas supostas debilidades ou podem atribuir o fracasso às dificuldades financeiras próprias e das famílias, conforme vemos em outros trechos das entrevistas:

"minha mãe, às vezes ela é diarista , porém meu pai é autônomo, ele depende da obra que vai fazer então é uma coisa que não é fixa. Eu sou estagiária e por enquanto é o que mais estabiliza. Então eu resolvi, tive que ir trabalhar, aos 14 anos, que eu fui ser babá. E ai que eu mudei para o noturno no 1º ano e depois eu consegui esse emprego de telemarketing e passou para esse." (Aluna nº. 36. Ellen. Aluna do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)

"...eu não vou estudar o ano que vem porque as minhas condições financeiras não dão e eu não estou contando com o vestibular, até porque eu não me esforcei em estudar. Como eu trabalho, eu não tenho tempo, para parar e me dedicar aos meus estudos, de ler um livro não tem como, até porque se assim a gente... já... Então eu não estou contanto com o vestibular." (Aluna nº. 36. Ellen. Aluna do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)

4.3.3.2.5. As conseqüências dos novos arranjos familiares

Também são observadas, nas falas referentes aos problemas financeiros enfrentados pela família dos alunos, a descrição de situações que seriam decorrentes do fato dos pais viverem separados. Alguns alunos identificam nesta situação de separação dos pais, parte dos problemas financeiros que enfrentam.

"Meu pai não mora com a minha mãe. Eu não vou falar que a minha situação é boa porque ela não é ruim, mas também não é boa. Porque ele dá uma pensão que não é boa e ele recebe muito bem e minha mãe fica sustentando- nos dentro de casa. Ela não trabalha, ela

vende umas roupas pra conseguir dar o que nós precisamos. E eu me considero razoável, não pobre assim também mas razoável, graças a minha mãe." (Aluna nº. 18, Michele, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

" meu pai não mora comigo então é só a pensão minha e do meu irmão. Mas é assim: é sempre aquela renda que é estável, de vez em quando a gente viaja, mas fica assim na risca, não ultrapassa, mas também nunca passei fome. É isso."(Aluna n 27, Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"...eu também vivo de pensão eu trabalho para completar a pensão minha e do meu irmão porque minha mãe não pode trabalhar. Ela tem alguns problemas então às vezes complica mesmo. Meu irmão tem que tomar os remédios que saem meio caros assim de vez enquanto aperta, de vez enquanto não aperta tanto, mas não passamos necessidades" (Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

" Eu já passei necessidade quando eu era pequenininha porque eu mudava muito de casa e a minha mãe ela sofria muito ai ela não tinha conseguido me criar. Ai ela mandou eu pro meu pai, ai meu pai teve uma vida bastante eu acho que chega até classe alta. Só que você sabe como é pai separado, nem sempre o pai colabora tanto, ele colabora mas não tanto"(Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Vemos nestes relatos que boa parte dos casos evidencia, como problema principal, a má situação financeira que é agravada pela separação dos pais.

Se antes já tínhamos analisado o quanto a igualdade de oportunidades no processo escolar constitui uma farsa, no modelo de desigualdade que caracteriza o capitalismo, é a desigualdade que também espera o aluno da escola pública que procurará emprego, tendo que se apresentar no mercado de trabalho com os recursos e conhecimentos que passaram a ser crescentemente exigidos. De quais conhecimentos sentem falta os alunos que estão concluindo o Ensino Médio nestas escolas públicas que foram pesquisadas?

Ainda são observadas, nas falas dos alunos entrevistados, quando o assunto abordado é este das condições financeiras da família e os efeitos destas condições nas oportunidades de formação almejadas pelos jovens que estes percebem dificuldades também à formações complementares que são consideradas importantes para facilitar o acesso ao mercado de trabalho, a formação na área de informática e língua estrangeira.

4.3.3.2.6. As Condições Financeiras e o Acesso à Língua Estrangeira

Quando são analisadas as entrevistas é perceptível o peso da condição financeira da família na oportunidade para que o jovem adquira formação complementar para o domínio de alguma língua estrangeira. Este acesso à Língua Estrangeira, principalmente o inglês, é visto como um diferenciador social importante pelos alunos.

"eu nunca fiz inglês, meu pai e minha irmã têm. Então a gente acaba falando umas frases de vez em quando e é assim que eu aprendi alguma coisa, tenho uma noção. Mas eu não faço inglês porque não tive condições financeiras mesmo" (Aluna Natácia. Entrevista nº. 1)

"Só meu pai trabalha e somos em 5 irmão, então fica complicado o dinheiro para estudar. Mas eu sempre gostei de inglês, meu pai via isso, minha mãe também. Então eles ralaram muito porque não é um curso barato, eu consegui ficar 3 anos no curso. E vendo o esforço deles foi mais um incentivo pra eu continuar estudando outras coisas. Foi muito difícil ficar nesse curso, no 3º ano até alguns familiares ajudaram. Alguns cursos eu fiz aqui na Etec por falta de condição de pagar, isso mudou muito até meu modo de ver a vida. Porque meu pai não tem condições de pagar, e fez de tudo, tirou de onde não tinha pra eu estudar, eu valorizei muito isso e tento passar pros meus irmãos, Eu quero ter condições de ajudar eles a estudar também porque meus pais não tem essa condição." (Tamires. Entrevista nº. 1)

"... Eu até hoje não fiz curso de inglês, a condição que mais pesa é a financeira. Até pra fazer curso de informática ficava meio complicado. Isso reforça que eu tenho que fazer um curso técnico pra sair daqui trabalhar e pagar minha faculdade caso eu não consiga uma bolsa, e também um curso de inglês." (Aluno Vitor. Entrevista nº. 1)

"... bom em casa só quem trabalha é meu pai, minha mãe quando teve nós três (somos trigêmeas) ela parou de trabalhar, ela fez um curso de auxiliar de enfermagem, mas nunca conseguiu exercer. A situação financeira não é aquela situação critica, mas também não dá pra pagar um curso de inglês, também porque eu não gosto. Comecei a fazer Espanhol, mas através de uma escola pública do estado, estou no terceiro semestre." (Aluna Camila. Entrevista nº. 1)

Mesmo sendo uma dificuldade comum nos dois grupos, o acesso ao inglês aparece de forma diferenciada entre os alunos das Escolas Técnicas, como os quatro citados logo abaixo, e a quinta aluna, de uma Escola de Ensino Médio.

Estes alunos entrevistados mencionam o curso ou aprendizado da língua inglesa como uma coisa natural, prevista e executada sem aparente dificuldade para suas famílias:

"Fiz inglês por três anos..."(Aluna Tamires. Entrevista nº. 1)

"...faço inglês há três anos" (Aluna Liliam, 20 anos. Entrevista nº. 1)

"...estudei inglês por um ano e meio..." (Aluna Mônica. Entrevista nº. 1)

"...Nunca fiz Curso de Inglês, apesar de ter inglês fluente" (Aluno Daniel. Entrevista nº. 1)

Já para uma aluna do Ensino Médio de uma das escolas pesquisadas, a dificuldade narrada justifica a transcrição mais completa que segue:

"Faço curso de inglês. Deixa eu ver, tem um ano e meio que eu faço curso de inglês.... É pago né? Então, é complicado por isso. Às vezes aperta. A minha mãe nunca... nunca ela deixou de pagar. Daí a gente já ficou muito apertado, mas ela falou: Não, vamos pagar o curso de inglês que é importante pra você, vamos apertar ali, aperta ali, sempre dá um jeito. E ela sempre... foi difícil, ainda é, mesmo trabalhando, às vezes meu irmão tem que tomar remédio que é muito caro. Às vezes fica muito pesado. Mas ela nunca deixou de pagar. A gente vive de pensão, e a gente paga um curso de inglês....Então, fui... eu sempre fui apaixonada por inglês. Sempre, sempre, sempre eu quis fazer. Aí o ano passado eu comecei a procurar. Eu decidi: Eu quero fazer curso de inglês. Comecei a andar em Itaquera, fui em todas as escolas de idiomas, conversei com todo mundo, e a minha mãe nem sabia. Aí eu cheguei pra ela e falei: Quero fazer o curso de inglês. Aí no começo ela foi meio que contra, porque era muito caro, realmente. Aí a minha vó conversou com ela e falou: Não, é importante, ela vai trabalhar, isso vai dar um diferencial, talvez por isso ela consiga um bom emprego, um emprego melhor. E ela falou: Não, vamos fazer, vamos dar um jeito e você faz o curso de inglês. A gente foi lá, a gente conversou, a gente pediu um monte de desconto pra poder conseguir pagar. A gente conversou com o gerente, conversou com todo mundo, aí eu conseguiu um bom desconto, e daí a gente paga o mesmo valor, porque a tendência é

aumentar a cada semestre. A gente conversou, eu cheguei pra ele e falei: Oh, se tiver que aumentar eu não tenho como continuar, não tenho mesmo, tenho que parar. Ele falou: Não, então vamos dar um jeito pra você não sair, aí continua sobre o mesmo valor. Mas foi difícil. (Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Esta importância dada ao aprendizado de Língua estrangeira também aparece nas respostas dos questionários, através da questão sobre o que o aluno gostaria de ter aprendido até o final do curso. É interessante observar que nas duas escolas de Ensino Médio, o aprendizado da Língua Estrangeira aparece como uma expectativa diferenciada dos alunos que dão a entender que o que é obtido de conhecimento na escola é insuficiente.

Tabela 10 – O Que os Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Gostariam de Aprender ou ter Aprendido até o final do curso

Conteúdo	Alunos	%
Inglês/espanhol/outras línguas	20	17,09
Matemática	13	11,11
Tudo/muito mais/ muitas coisas que infelizmente não foram passadas pelos professores	8	6,84
Português/regras de linguagem/novo acordo ortográfico	6	5,13
Química	6	5,13
Trabalho/tudo para ter um bom emprego/noção de contabilidade/ administração	5	4,27
Coisas que caem no vestibular/ simulados	4	3,42
Física	4	3,42
Enem/ a nova adaptação do Enem	4	3,42
Nada	5	4,27
Outros	18	15,38
Não responderam	24	20,52
TOTAL	117	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na escola de Ensino Médio da Vila Progresso
Nota: Esta questão é de número 16 da pesquisa e foi uma questão aberta

Tabela 11 - O Que os Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Gostariam de Aprender ou ter Aprendido até o final do curso

Conteúdo	Alunos	%
Inglês/espanhol/outras línguas/aulas práticas de língua estrangeira	6	7,06
Matemática	8	9,41
Tudo/muito mais/ muitas coisas	11	12,94
Português e literatura	4	4,70
Química	3	3,53
Trabalho/tudo para ter um bom emprego/noção de contabilidade/administração	2	2,36
Coisas que caem no vestibular/simulados	4	4,70
Física	2	2,36
Corpo humano/tudo sobre o corpo humano	4	4,70
Nada	1	1,18
Não sei	2	2,36
Mais assuntos sobre a atualidade	4	4,70
Informática	2	2,36
Outros	9	10,59
Aprendi tudo que deveria/tá bom o que aprendi	4	4,70
Não responderam	19	22,35
TOTAL	85	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na escola de Ensino Médio da Parada XV de Novembro
Nota: Esta questão é de número 16 da pesquisa e foi uma questão aberta

4.3.3.2.7. As Condições Financeiras e o Acesso À Informática

Tal como no caso da Língua Estrangeira, a dificuldade de acesso aos conhecimentos da Informática também é vista como um obstáculo de ordem financeira pelos alunos entrevistados.

"...a questão é "o que era obstáculo". Primeiro, hoje você não é nada sem computador. Na minha época não era qualquer pessoa que tinha um computador. Isso hoje é uma questão muito... é... questão financeira, ela pode não ser um obstáculo diretamente, mas indiretamente ela é. Hoje eu não estaria conseguindo cursar aqui se eu não tivesse um

computador, se eu não tivesse como buscar formas de informação, se eu não tivesse uma condição financeira pra pagar uma apostila, enfim. Então a questão financeira ela atinge um pouco, é... não diretamente, indiretamente. Então, por eu não ter... as vezes por eu não ter uma estrutura financeira, porque querendo ou não se você tem uma estrutura financeira você pode correr atrás de um cursinho.. é... muita gente ouve falar nos cursinhos pré-vestibular e tudo mais, mais a maioria é pago. A gente sabe que é bom, mas a maioria é pago. Então a questão financeira a princípio foi um empecilho. (Aluna nº. 15, Eveline, 19 anos. Curso Noturno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 6)

Vemos, na entrevista desta aluna de uma Escola Técnica, como a falta do computador em casa constitui obstáculo decorrente da situação financeira da família. Abaixo poderemos observar como o acesso apenas a cursos chamados básicos são descritos como insatisfatórios por alunos do Ensino Médio entrevistados, fato agravado pela falta de computador em casa, relatado no último trecho de entrevista citada, no bloco seguinte:

... eu tenho o curso de informática básico, né? Eu fiz. Só que eu acho que eu teria que complementar um pouco mais, por causa que foi muito pouco, entendeu? Eu gosto de informática, seria uma coisa bem... que eu me interesso bastante também. Então, acho que por interesse meu eu quero complementar mais um pouco isso.(Aluna nº. 27,Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)
... Eu não tenho curso de informática, mas eu sei mexer mais ou menos porque eu aprendo sozinha. (Aluna nº. 29, Beatriz, 16 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)
...Eu também. Eu também sei mexer, mas só que eu não sei tantas coisas... só que eu não sei tantas coisas assim (Aluna nº. 30, Caroline, 16 anos. 3º ano do Período Vespertino. Entrevista nº. 11)
... Olha, eu fiz informática básica. Faz um tempinho já, tem uns dois anos. Tem uns dois... uns dois ou três anos que eu fiz. Eu fiz informática básica também. Olha, eu me viro bem, passo aperto, só que eu acho que eu... eu melhoraria muito, colocaria muito em prática se eu tivesse um computador. Só que o que complica, que eu não tenho um computador, então muita coisa eu não coloco na prática, só lá no meu serviço que tem que mexer com planilhas. (Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Podemos perceber que a percepção da desigualdade permeia todo o processo educacional, da diferenciação observada no desempenho escolar, até o que decorre do diferente acesso a língua estrangeira ou domínio satisfatório da informática. Sendo estas últimas deficiências mais diretamente vinculadas às expectativas quanto ao mais fácil ingresso e permanência no mercado de trabalho, no qual esperam ocupar alguma posição neste mercado, e na sociedade, é caso de indagar sobre qual é a percepção de classe social que possuem.

4.3.3.3.Percepção de Classe Social dos Entrevistados

Sendo objetivo da pesquisa, coletar e analisar as expectativas dos estudantes em relação ao Ensino Médio e Educação Técnica, considerando a região das unidades escolares escolhidas, suas especificidades em relação ao conjunto do Município de São Paulo e mesmo suas disparidades internas, avaliamos como tarefa importante o levantamento sobre o tipo de percepção que os entrevistados possuíam de um dos termos empregados para designar os agrupamentos sociais. A opção pela expressão "classe social" deveu-se ao objetivo de também identificar as implicações ideológicas nas maneiras como são entendidas as utilizações desta expressão pelos estudantes e demais atores que protagonizam o processo educacional analisado. Por esta razão, relacionamos as diferentes compreensões para esta expressão, presentes nas entrevistas realizadas.

E o levantamento do significado desta expressão "classe social", para os alunos, também objetivou ter uma visão geral de como este termo é percebido pelos diferentes sujeitos que atuam no espaço escolar, pois, como vimos, pelo menos por parte dos professores organizados nas correntes que disputam espaço no maior sindicato de professores da rede pública estadual de São Paulo, há uma predominância, para não falar totalidade, a julgar pelas teses apresentadas no citado Congresso de Professores, do uso do conceito marxista de "classes sociais". Mas não é só neste Congresso realizado em 2010 que a presença deste conceito, na perspectiva marxista, foi constatada. Na proposta Pedagógica do Plano de Gestão de uma das escolas pesquisadas, já em 1995, constava como uma das metas de Médio Prazo da Unidade, o "desenvolvimento por parte dos educandos, da consciência de classe..." (Plano de Gestão da Escola da Parada XV, 1995, pág. 12)

E para não deixar dúvidas quanto a referência que nortearia o uso desta expressão no currículo, a própria proposta de Organização da Escola contida no Plano de Gestão desta

unidade indicará autores que eram valorizados pela equipe de professores responsáveis pela elaboração da proposta:

> "A fim de romper com a idéia cristalizada da classificação e da hierarquia contida na distribuição das classes em letras, resolvemos colocar em cada sala os seguintes nomes de personalidades: Albert Einstein, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Carolina, Che Guevara, Chico Mendes, Chiquinha Gonzaga, Emília Ferreiro, Karl Marx, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Nelson Mandela, Pablo Neruda, Pablo Picasso, Paulo Freire, Patrícia Galvão[...]"(Plano de Gestão da Escola da Parada XV, 1995, pág. 24)

Mesmo sendo uma lista eclética com personalidades ligadas ao mundo da ciência, política e literatura, não deixa de ser significativo que quase a metade da lista seja de figuras que foram adeptas ao marxismo (mesmo não atuando especificamente na luta política partidária), além do próprio elaborador da referida teoria que figura na lista.

E não sendo, provavelmente, uma opção apenas formal que poderia se limitar a colocação dos nomes nas salas, há uma indicação que demonstra a disposição de trabalhar efetivamente o conceito de "classes sociais", na perspectiva marxista, no próprio tema gerador, escolhido para ser trabalhado com os alunos do Ensino Médio:

> "[...] definimos como conceito-objetivo, para as três séries do 2º grau, o tema capitalismo, a fim de que o aluno tome ciência das formas e das condições como se organiza o trabalho na sociedade, dos princípios que regem a organização dos setores produtivos, das causas, conseqüências e maneiras pelas quais os diferentes grupos sociais se apropriam do produto do trabalho". (Plano de Gestão da Escola da Parada XV, 1995, pág. 40)

Mesmo levando em conta o tempo decorrido desde a elaboração deste Plano de Gestão Escolar, de 1995, e as possíveis modificações de propósito e das próprias pessoas que integravam a equipe pedagógica até os dias atuais, ainda há professores daquele período na escola, bem como permanece a própria diretora da escola, que ao tratar da questão do objetivo do Ensino Médio, na sua escola, assim se manifesta:

O Ensino Médio, ele não tem um perfil muito definido, então, é um problema isto. Porque o objetivo dele que seria preparar o aluno para dar prosseguimento aos estudos no Ensino Superior, ou o "mundo do trabalho", ele acaba se perdendo porque vira um mosaico de várias áreas... que não deslocam! E os alunos que se perdem... a gente tem tentado discutir a formação deles para que eles compreendam as contradições da sociedade de classes, e que eles compreendam todo estes processos. Que eles terão que vivenciar disputas por uma vaga na Universidade, que é muito difícil!.. a gente tenta motivar eles até para

participar de cursos preparatórios, de fazer o vestibular, incentiva que eles façam o Pró-Uni, fazendo o ENEM, estudando, se preparando para o ENEM que é uma forma deles acessarem... Enfim, a gente tem olhado muito mais para estes aspectos mais amplos de formação, para eles compreenderem as contradições da sociedade, que ta aí: capitalista, exclusiva... (Diretora nº.. 01, Entrevista nº..14)

Constata-se, portanto, que a escola em questão mantinha e ainda preserva a disposição de trabalhar com os alunos estas questões relacionadas às classes sociais, o que não significa que esta deixe de tentar cumprir aquilo que é esperado dela (que tente preparar para o prosseguimento nos estudos, através do vestibular, ENEM, etc.). Tendo a escola mencionada, uma das pesquisadas, mantido desde 1995 esta intenção de trabalhar no currículo a perspectiva classista, como estas expressões que integram o repertório vocabular do marxismo (classes sociais, sociedade de classes, etc.) são compreendidas ou aparecem nas falas dos alunos desta e das demais escolas?

Estando utilizando, na análise elaborada nesta dissertação, o conceito marxista de "classes sociais" como demais conceitos originados deste quadro referencial, mas entendendo, até pela prática de vinte anos de sala de aula, no convívio dos alunos adolescentes, jovens e adultos de escolas da rede pública na periferia, que esta perspectiva teria poucas possibilidades, e notadamente na conjuntura atual, de se manifestar nas falas dos jovens quando instados para tratar do assunto, e principalmente, querendo conhecer o que pensam sobre este tema, agrupamos as respostas sobre o que entenderiam como "classes sociais" ou sobre "quais classes julgavam pertencer" não em função dos conceitos que norteiam este pesquisador mas em função da distinção (identificação feita pelos próprios alunos respondentes). Desta forma foram obtidas algumas tipologias. Um tipo de "divisão de classe" identificada pelos alunos foi, por exemplo, a decorrente do local de moradia, outra foi relacionada ao poder aquisitivo (numa perspectiva mais próxima da visão funcionalista de estratificação social baseada na renda). Os agrupamentos surgiram, portanto, conforme as definições trazidas pelos alunos. Vejamos como foram definidas, então, as classes sociais por estes alunos e como eles vislumbram sua participação nestas divisões tais como foram percebidas.

4.3.3.3.1. A Classe Definida Pelo Local De Moradia

Parte dos alunos indagados sobre quais classes julgavam pertencer ou mesmo sobre a existência de classes sociais, ao responder indicaram uma associação entre classe social e local de moradia.

"... Pelo que eu sei, pelo local onde eu vivo, assim eu me considero classe pobre, pelo que eu vivo minha família é de pessoas humildes né ? Eu me considero pobre." (Aluna nº. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº.. 7)

"...As classes existem sim e são muitas e a gente vê que isso está se definindo inclusive por bairros, tem o Tatuapé que também é aqui na zona leste e, no entanto, o padrão de vida é mais alto. a maioria das pessoas que moram lá tem um padrão de vida melhor. Na zona Sul tem o Morumbi, jardins onde a condição financeira é bem melhor e eles tem proporcionam para seus filhos condições de estudo bem melhores, ensino bom, qualificação boa a tudo pagando mesmo, por que eles podem pagar. Agora em São Miguel Paulista, se uma pessoa quer ter um ensino de qualidade é preciso que ela procure uma escola boa, tem um filtro que é o vestibulinho, ao entrar a importância das ETCs, e você vê que a maioria das ETCs são na zona leste, por que há uma carência maior aqui nessa região. Quem não tem condições de morar no Tatuapé vai vindo, vindo e eu, por exemplo, vim parar aqui em São Miguel Paulista. Se você quiser crescer mesmo tem que procurar escolas publicas que tenham um ensino bom." (Aluno nº. 6, Vitor. Curso da Manhã. Entrevista nº. 3)

Nesta última citação, o aluno, além de relacionar a classe social e local de moradia, faz referência também ao poder de compra.

4.3.3.3.2. A Classe Definida Pelo Poder Aquisitivo

Vejamos abaixo, como o poder aquisitivo é visto como o que distingue as classes sociais em mais falas:

"... Não tenho condições, mas também não sou pobre. Minha situação é media-baixa, porque tem mês que às vezes por não haver tantas dividas, tem mês que aquele dinheiro que está garantido dá para atender as nossas necessidades e um pouco mais, porém existem outras épocas que não tem o dinheiro. Não atende a tudo que a gente se compromete a fazer. Infelizmente não consegue, então eu acho que é média- baixa."(Aluna nº. 19,

Jéssica, 17 anos. 3 ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

... Em relação a parte financeira tô meio perdida porque acabei de casar. Não consegui administrar assim as contas da minha casa, sentar, fazer compra, eu moro de aluguel, tá difícil. Só o meu marido que trabalha eu só estudo, mas nos finais de semana eu trabalho para ficar uma parte para mim mesmo e para minha filha, mas eu acho que eu sou classe média – baixa e as contas sobram para o outro mês e a do outro mês ficam para o outro e ficou muita coisa do casamento que eu estou pagando para depois terminamos de pagar em fevereiro então com filho. Minha filha usa fralda, então não consegui administrar, mas não passo fome, tenho comida, como lanche do Mc Donalds de vez em quando não é sempre que dá. Mas para pagar faculdade não dá, tenho um apoio muito, muito grande da minha mãe eu ganhei a faculdade vou prestar no Castelo. Eu ganhei a licenciatura de história da minha mãe, só que a minha dificuldade vai ser eu terminar esse ano devido as minhas faltas mas em relação o que eu tenho é isso. (Aluna nº. 25, Karoline, 19 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Dos relatos acima, chama, inicialmente, atenção que apesar da excepcionalidade do segundo caso da aluna que casou recentemente, em sua fala estão presentes situações que apontam problemas que costumam trazer as maiores preocupações para a administração de orçamentos domésticos reduzidos (endividamento, despesa de aluguel e gastos com crianças pequenas). Mas a fala revela também este arranjo especial da família no período de transição que se segue ao casamento em que os pais bancam parte das despesas dos filhos que casam, como é este caso descrito em que a mãe se compromete em pagar os custos da faculdade da filha casada.

Neste último trecho de entrevista, também é interessante observar uma referência relacionada ao fato de poder comer "lanche do Mc Donalds de vez em quando", pois este é um raciocínio que reaparece em outras entrevistas.

"Eu acho que eu pertenço à classe baixa. Se eu estou com vontade de comer alguma coisa, Mc Donalds. Seu filho chega para você e fala: pai quero comer um Mc Donalds e você não tem dinheiro, eu acho que isso ai é porque é de classe média pobre e ai tipo, por exemplo, seu filho fica com vontade por que eu não posso comer o lanche e o meu amigo lá da escola pode? Ele tem roupa de marca e u não tenho? Ai vai da pessoa, por exemplo:

você pode ganhar R$ 1.000,00 reais e não ter dinheiro par comprar e outro com R$ 500, 00 administra bem e consegue comprar alguma coisa pra ele." (Aluno nº. 32, Tiago. 20 anos.. 2º ano do Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista n 9)

Também é importante notar que a possibilidade de comer um "lanche Mc Donalds" não parece tão relacionada à satisfação da necessidade básica da alimentação somente, mas sim da satisfação de um desejo quase supérfluo. Temos em outras entrevistas a menção da comida não como uma lanche como opção de lazer mas como uma necessidade básica mesmo. Uma das frases que caracteriza este entendimento é "nunca passei fome". Nesta perspectiva, ser pobre é passar fome.

4.3.3.3.3. "Nunca Passei Fome": A Classe Definida Pelo Acesso à Comida

"... me considero média-baixa, também meu pai não mora comigo então é só a pensão minha e do meu irmão. Mas é assim: é sempre aquela renda que é estável, de vez em quando a gente viaja, mas fica assim na risca, não ultrapassa, mas também nunca passei fome. É isso."(Aluna n 27, Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"eu me considero classe média – baixa, não passo fome. Eu já passei necessidade quando eu era pequenininha porque eu mudava muito de casa e a minha mãe ela sofria muito ai ela não tinha conseguido me criar. Ai ela mandou eu pro meu pai, ai meu pai teve uma vida bastante eu acho que chega até classe alta. Só que você sabe como é pai separado, nem sempre o pai colabora tanto, ele colabora mas não tanto" (Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Nas falas acima das alunas que julgam pertencer à classe média-baixa, o que as mantinham neste patamar era o fato de não passarem fome. Isto é o que transparece nas citações: a distinção da classe pobre seria passar fome. As alunas podem se considerar de classe média-baixa porque "de vez em quando viajam" e não passam fome ou necessidades como descreve a aluna abaixo:

...eu também vivo de pensão eu trabalho para completar a pensão minha e do meu irmão porque minha mãe não pode trabalhar. Ela tem alguns problemas então às vezes

complica mesmo. Meu irmão tem que tomar os remédios que saem meio caros assim de vez enquanto aperta, de vez enquanto não aperta tanto, mas não passamos necessidades (Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Tabela 12 – Opiniões dos Alunos das Escolas Técnicas Referente à Sua Classe Social

Classe Social	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Pobre	120	20,87	66	30,00
Média baixa	231	40,17	112	50,92
Média média	112	19,48	40	18,18
Média alta	42	7,30	1	0,45
Rica	50	8,70	-	-
Não respondeu	20	3,48	1	0,45
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo e Escola Técnica de Guaianases
Nota: Foi Levado em conta Fatores como Renda e Condições de Vida

Tabela 13 - Opiniões dos Alunos das Escolas de Ensino Médio Referente à Sua Classe Social

Classe Social	Escola de Ensino Médio da Vila Progresso	%	Escola de Ensino Médio da Parada XV	%
Pobre	13	12,15	23	27,71
Média baixa	44	41,12	43	51,81
Média média	44	41,12	11	13,25
Média alta	4	3,74	2	2,41
Rica	-	-	-	-
Não respondeu	2	1,87	4	4,82
TOTAL	107	100,00	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e Escola de Ensino Médio da Parada XV
Nota: Foi Levado em conta Fatores como Renda e Condições de Vida

A predominância, nas entrevistas, de falas em que os alunos se identificam como sendo classe média-baixa condiz com resultado semelhante colhido nos questionários respondidos por alunos das quatro unidades pesquisadas, nos quais, a categoria da classe

média-baixa recebeu o maior número de indicações na questão que solicitava para o aluno indicar qual classe julgava pertencer sua família. Na Escola Estadual da Parada XV, conforme tabela nº.13, o percentual que indica pertencer à classe média-baixa é de 51,81%. Já na Escola Estadual da Vila Progresso, o percentual também elevado de 41,12% de alunos que se consideram da classe média-baixa empata com os que consideram como de classe média-média. Uma diferença importante, e que causou certa surpresa entre os resultados do questionário, para esta questão, nas duas escolas, é o percentual de alunos que consideram suas famílias como sendo de classe pobre, ser muito superior na Escola da Parada XV, onde o percentual foi de 27,71% do que os 12,15% que deram a mesma resposta na Escola Estadual da Vila Progresso. A surpresa decorre de fato de que, para os moradores, é forte o estigma desta Escola da Vila Progresso de ser a escola dos mais pobres, ou a "Escola da Favela", por estar localizada praticamente na entrada da maior favela da região. Contrariando a expectativa construída à partir desta imagem, é na outra escola, mais distante das favelas e localizada no centro mais antigo e urbanizado do bairro, que estudam, pelo menos no Ensino Médio, o maior número de alunos que apontaram pertencer à classe pobre. Esta diferença entre as duas escolas de Ensino Médio, é confirmada na tabela nº.14, em que os alunos apontaram a renda mensal média de suas famílias. Houve coerência com a diferença constatada na questão anterior, pois na escola da Parada XV, o percentual de 28,92% dos que apontaram o menor rendimento indicado (de até 830 reais[8], que naquele ano corresponderiam ao valor de dois salários mínimos) foi maior do que os 23,36% que apontaram o mesmo rendimento na escola do bairro vizinho, a Escola da Vila Progresso.

Conversando sobre estes resultados com as diretoras destas escolas, foi informado que enquanto a Escola da Vila Progresso, "na boca da favela" acolhia, no Ensino Médio, alunos de outros lugares do bairro que não conseguiam vagas em escolas mais próximas de suas residências, a Escola da Parada XV, por outro lado, também recebia no Ensino Médio jovens de localidades mais afastadas do centro do bairro, áreas reconhecidas como de maior vulnerabilidade.

[8] Em 2008, ano em que foram aplicados os questionários, o salário mínimo vigente era de R$415,00, conforme lei federal 11.709/2008, publicada no D.O.U. em 20/06/2008, de modo que o valor de 830,00 significava, na época, 2 salários mínimos.

Tabela 14 – Média Mensal da Renda Familiar dos Alunos das Escolas de Ensino Médio

Valor (R$)	Escola de Ensino Médio da Vila Progresso	%	Escola de Ensino Médio da Parada XV	%
Até 830,00 reais	25	23,36	24	28,92
De 831 até 1.660,00 reais	43	40,19	35	42,17
De 1.661,00 até 2.490,00 reais	21	19,63	9	10,84
De 2.491,00 até 3.320,00 reais	5	4,67	4	4,82
Acima de 3.321,00 reais	2	1,87	2	2,41
Não responderam	11	10,28	9	10,84
TOTAL	107	100,00	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tabela 15 - Média Mensal da Renda Familiar dos Alunos da Escolas de Ensino Técnico

Valor (R$)	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Até 830,00 reais	120	20,87	64	29,09
De 831 até 1.660,00 reais	232	40,35	98	44,54
De 1.661,00 até 2.490,00 reais	102	17,74	38	17,27
De 2.491,00 até 3.320,00 reais	51	8,87	8	3,64
Acima de 3.321,00 reais	40	6,95	10	4,55
Não responderam	30	5,22	2	0,91
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo e Escola Técnica de Guaianases

Em relação a esta questão da renda média mensal também foi observada uma diferença entre as respostas obtidas na Escolas Técnicas de Guaianases e a Escola Técnica de Ermelino. Conforme tabela nº.15, enquanto o percentual das que indicaram menor faixa de renda (até 830 reais) foi de 29,09% na Escola Técnica de Guaianases, na Escola Técnica de Ermelino, este percentual foi de 20,87%. E diferentemente do verificado nas Escolas de Ensino Médio, este resultado nas Escolas Técnicas não causou surpresa pois está em conformidade com as

outras informações disponíveis sobre as regiões em que estão localizadas estas duas escolas técnicas.

Verificou-se ainda, uma certa correspondência entre os números obtidos na questão sobre a classe social da família e a questão sobre renda mensal média familiar, conforme tabela nº13. e nº.14, sendo que na Escola da Parada XV, os percentuais para as respostas que indicaram "Classe pobre" 27,71% foram muito próximos dos que apontaram a menor faixa de renda, 28,92%.

E tanto estes resultados dos questionários respondidos pelos alunos das quatro escolas como as informações dadas pelos alunos nas entrevistas estão em sintonia com o quadro verificado no País, segundo os dados nas Sínteses dos Indicadores Sociais do IBGE de 2008 e 2009 (mesmos anos em que foram realizadas a coleta das respostas dos questionários e da realização das entrevistas com os alunos desta pesquisa, respectivamente).

A predominância, nas entrevistas dos alunos é de falas em que estes se identificavam como de classe média-baixa, o que nas suas palavras significava em algumas vezes o entendimento de que não eram pobres porque "não passavam fome" ou "necessidades", condiz com o quadro geral do País, num momento de crescimento econômico (apesar da crise mundial que marcou aquele ano) e resultados de políticas sociais redistributivas, conforme demonstra uma notícia publicada pela Folha Online, em 24/09/2008, com o título "Brasil tem Menos Casas na linha da pobreza, mas desigualdade persiste":

> "A Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística),... identificou um cenário de "queda abrupta" no número de domicílios brasileiros abaixo da linha da pobreza. Porém, a pesquisa ainda mostra um abismo na distribuição da renda. De 31,8% em 2002, a porcentagem dos domicílios abaixo da linha da pobreza caiu para 23,5% em 2007... A hipótese do IBGE é que programas como o Bolsa Família tenham contribuído para a emergência de parte deste grupo... No Sudeste e no Sul, a maioria dos domicílios tinham em 2007 renda per capita mensal entre um e dois salários mínimos (28,3% e 31,5%, respectivamente)". (Folha Online, 24/09/2008)

Um dado importante que esta notícia traz é de que, naquele ano de 2008, mesmo no quadro de uma crise econômica internacional, o Brasil vivia uma queda no número de suas famílias situadas "abaixo da linha da pobreza". As respostas dadas pelos alunos destas escolas pesquisadas, na Zona Leste de São Paulo, que apontam mesmo numa região periférica, a predominância de famílias consideradas como estando acima da linha da pobreza, também não destoam de pesquisas sobre a região metropolitana de São Paulo, que já indicavam, um ano antes, em 2007, uma tendência de queda no número de pobres na região, conforme indica

esta notícia publicada na Folha de S. Paulo em 7 de janeiro de 2007, com o seguinte título, "Pobreza cai na Grande São Paulo, diz estudo":

> "A redução do número de pobres na metrópole paulistana é atribuída por Sonia Rocha, do IETS (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), à recuperação do mercado de trabalho, mais "vigorosa" do que no resto do país, e do rendimento do trabalho. Em 2005, o número de pessoas ocupadas em São Paulo aumentou 7,1% (no país foi 2,8%), e a renda do trabalho cresceu 13,8% (no país, 6,9%) [...] a região metropolitana de São Paulo reduziu a proporção de pobres de 41,6% para 35,5% em um ano. Entre 2004 e 2005, 901 mil pessoas passaram a viver com renda para satisfazer as necessidades básicas, revela estudo da economista Sonia Rocha, com base em dados da mais recente PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)". (Folha de S. Paulo, 07/01/2007)

Percebemos, portanto, que, pelo menos em São Paulo, desde 2004 já se observava uma tendência de queda no número de pobres, ou seja, crescia a proporção daqueles que conseguiam "satisfazer as necessidades básicas" ou o "não passar fome" na linguagem empregada por alguns dos alunos entrevistados. Mas, nesta perspectiva da identificação da classe com base no poder aquisitivo, será que é só o poder de comprar alimentos que contou na distinção social percebida pelos alunos e expressa nas entrevistas? Ou o poder de adquirir ou acessar outros bens e serviços também foi levado em conta por parte dos entrevistados?

Veremos, nas citações abaixo, que o poder aquisitivo utilizado para o lazer, a diversão também foi lembrado na fala dos alunos.

4.3.3.3.4. A Classe Definida Pelo Acesso Ao Lazer

"É você tem dinheiro pra comprar o pão, a comida e a roupa. Você não tem dinheiro para o lazer como esses políticos que compram iate não sei o quê. Nós trabalhamos para sobreviver. Não tem aquele ditado que diz que trabalho pra comer e pra sobreviver? Porque para lazer você não tem e pra outras coisas tipo eu quero comprar um tênis de marca para o meu uso, não para o que eu estou precisando, porque eu quero consumismo, se eu posso, eu compro agora! Tem gente que fica se endividando pra comprar, consumismo, quer tá na moda. Então é só pra sobreviver mesmo! Pra lazer não tem". (Aluno nº. 38, Guilherme. Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)"

"A vida é trabalhar e ir para o baile funk no final de semana. É esse o pensamento dos jovens". (Aluno nº. 32, Tiago. 20 anos.. 2º ano do Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista n 9)

Nestes dois trechos selecionados acima, nos quais os alunos Guilherme e Tiago, do período noturno, tratam do acesso ao lazer, estão condensados temas que justificariam outra

dissertação:"o dinheiro para comprar o pão, a comida e a roupa", a visão existente sobre o político, o trabalhar "para sobreviver", "o consumismo", a "moda" e, finalmente o "lazer". Como já vimos a relação estabelecida entre a pobreza e a falta de comida, na fala de alguns dos alunos, fiquemos nestas últimas expressões que na frase, como foi constituída, não chega a ficar claro se tratar de crítica ao consumismo, aos que se endividam para comprar um tênis e querem estar na moda, ou se o aluno também reivindica para si este "direito" de não trabalhar apenas "para sobreviver". Pode ser até que estes dois sentimentos, de certo modo opostos, convivam: a crítica aos que gastam com o lazer em excesso (e o exemplo do político que compra iate é emblemático), e aos que fazem dívidas para comprar um tênis porque está "na moda" e ao mesmo tempo o ressentimento de, frente a estes exemplos dos "outros", ter que trabalhar apenas para sobreviver, sem nenhum lazer. Nesta frase o jovem demonstra inconformidade com esta situação de trabalhar só para sobreviver, comprando "comida, pão e roupa", enquanto "os políticos compram iates".

Se a fala do aluno Guilherme parece apontar suas críticas aos políticos e às pessoas que se endividam para estar na moda, a fala do aluno Tiago parece reprovar o comportamento, ou situação dos outros jovens cuja vida é "trabalhar e ir para o baile funk no final de semana", não se sabe, valendo-se apenas da frase, se o que parece ser uma crítica decorreria de se julgar insuficiente esta alternativa do "baile funk", ou se a frase carrega algum juízo de valor sobre este estilo musical.

4.3.3.3.4.1. O Funk e o Rap Neste Bairro Da Pesquisa

De qualquer modo, para fins de fornecer um breve panorama do histórico da cultura juvenil local, na sua vertente musical, vale fazer constar que antes da explosão do funk, como ritmo musical mais tocado na periferia das grandes cidades brasileiras, nestas periferias, e nos bairros em que estão localizadas as escolas pesquisadas, o ritmo mais em evidência, entre os jovens mais pobres, principalmente os negros, era o RAP, um ritmo musical que teria surgido:

> "No início da década de 70 nos guetos de Nova Yorque (Harlem, Brooklin, Bronx, etc.), cujos habitantes compõem-se na sua maioria de negros, além de uma pequena parcela de latinos entre outros imigrantes. As condições de vida e os problemas sociais, daqueles segmentos da população norte-americana não se diferenciam, guardadas as devidas proporções, das regiões periféricas da cidade de São Paulo. Essa semelhança explica a identificação de uma parcela considerável de nossos jovens com aqueles norte-americanos envolvidos no movimento HIP-HOP. Surge então, o RAP no Brasil, mais especificamente em São Paulo e Rio de Janeiro, que vem com o passar dos tempos, se ampliando a nível nacional". (PMSP, SME, 1992, pág. 4)

Na publicação da qual foi extraída a citação acima, o caderno "Rap...Ensando a Educação" ao descrever a história de um projeto que resultou na realização de dezenas de debates sobre as questões étnico-raciais, a discriminação, a violência policial e outros temas abordados nas letras destas músicas, nas escolas da periferia de São Paulo, no ano de 1992, quando esta cidade tinha Luiza Erundina como Prefeita e Mário Sérgio Cortella como secretário da Educação, situa também a região de Itaquera como local que deu início a esta atividade pela grande quantidade de grupos de rap juvenis que atuavam na região e bairros vizinhos (como São Miguel Paulista, São Matheus, Guaianases e Cidade Tiradentes, principalmente). E desta região, um dos bairros com intensa mobilização juvenil, em torno do RAP, era o bairro Parada XV de Novembro, onde moravam parte dos integrantes do grupo DMN (Defensores do Movimento Negro), que teve uma de suas letras transcritas nesta publicação:

> "Se a nossa raça, não se unir seremos destruídos, precisamos ser unidos agora mesmo ou continuaremos sem nada [...]
> Muitas coisas erradas estão acontecendo e o nosso povo dorme, não está percebendo que nossa cultura está sendo roubada, e que a nossa imagem está sendo ocultada[...]
> Estamos a mais de 400 anos atrasados e totalmente mal informados.
> Os nossos livros de história foram embranquecidos, foram dopados por todos esses anos passados.
> Esse 1992 será o verdadeiro ano de reflexão...
> Precisamos de nós mesmos!!!" (PMSP, SME, 1992, pág. 52)

Neste trecho da letra da música "considera-se um verdadeiro preto", do grupo DMN há a menção de uma das principais bandeiras do movimento negro no período que era o da visibilidade. Os negros que ainda aparecem pouco na mídia apareciam menos ainda. E ao longo de toda a década de noventa, uma grande articulação do movimento negro, reforçado pela entrada destes grupos juvenis mobilizados em torno do RAP, resultou em conquistas tanto nesta questão da visibilidade (com o maior aparecimento de negros nos comerciais de TV, jornais e mesmo em novelas em papéis menos secundários) até mudanças na legislação como a aprovação da Lei 10.639/03, só ocorrida neste século, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos afro descendentes no Brasil.

Nesta década de noventa, dezenas de jovens, alunos e ex-alunos destas escolas da região, inclusive da Escola da Parada XV de Novembro, participaram de mobilizações incentivadas por grupos de RAP de maior expressão, como o "RACIONAIS MC's" em torno da passagem do aniversário do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

Destas mobilizações restaram resultados na política e na mídia. E como exemplo local destes resultados, se houve, por um lado a projeção na mídia de um dos componentes mais talentosos do grupo DMN, o jovem Marcelo, nome artístico X, que chegou a participar de um programa da emissora de TV, SBT (um "reality show") e hoje apresenta um programa de RAP nacional numa emissora de TV; também houve, por outros integrantes deste mesmo grupo, a título de exemplo, a opção pela militância política de esquerda.

Parte daqueles garotos do RAP, ainda jovens, permanecem no bairro e continuam, através do RAP, participando da militância cultural e política da cidade, mas convivendo com estas outras linguagens e mensagens das quais o funk constitui exemplo.

E mesmo considerando a grande diferença no conteúdo das letras destes raps mais politizados (embora também haja um gênero, o gangsta-rap, mais identificado com a violência e mesmo banditismo) quando comparados ao funk (que explora temas de maior apelo sexual e em versões que circulam mais na periferia, de certa apologia ao crime violento), tanto o rap como o funk, por parte dos jovens destas escolas, ainda hoje, constituem referências entre os que parecem cultivar posturas mais rebeldes ou de identificação com os segmentos mais marginalizados da própria localidade, pelo que pode ser observado nas visitas e tempo de permanência entre estes jovens nas portas das escolas e horário dos intervalos.

4.3.3.3.4.2. A Música Anuncia O PCC nas Portas das Escolas

Na porta das escolas não há dificuldades de entender as letras das músicas tocadas nos carros por conta do volume do som, quase sempre muito alto. E o que é possível presumir, à partir de algumas letras de funk que são tocadas é que, bem distintamente do conteúdo político de combate étnico-racial e social que marcou e ainda marca a vertente paulista do rap nacional, ainda representada pelo grupo de maior prestígio, o Racionais, uma boa parte dos funks, tocados nesta região, além do teor mais voltado ao tema do sexo, faz menções elogiosas ao crime e à organização criminosa paulista, tida como uma espécie de Partido, PCC (Primeiro comando da Capital – uma organização criminosa que surgiu, na década de noventa, dentro dos presídios de São Paulo). E dada a popularidade e força desta organização na periferia da capital e várias regiões do Estado de São Paulo, não é exagero supor que além da influência verificada nas letras destas músicas, uma influência cultural e ideológica, também haja crescente influência política desta organização nestas regiões periféricas da capital. Mas este também é outro assunto cujo aprofundamento demandaria estudos específicos. Somente foi registrado porque, lamentavelmente, não dá para falar de escolas na

Periferia de São Paulo sem, pelo menos, mencionar a presença, às vezes discreta, mas sempre vigilante e intimadora, desta organização.

Mas se uma parte dos jovens é seduzida e mesmo cooptada por esta e outras organizações criminosas, a julgar pelo número de alunos que lutam para concluir o Ensino Médio, combinando o tempo de estudos na escola com o gasto do trabalho e na condução; e pela fala dos alunos entrevistados, uma boa parte quer mesmo é obter um emprego mediante qualificação profissional. E é esta qualificação que constituiria para alguns alunos, o fator de diferenciação social.

4.3.3.3.5. A Classe Definida Pela Qualificação

É interessante e compreensível que a definição de classe pela qualificação apareça mais entre os entrevistados dos Cursos Técnicos.

"Eu concordo com a Cintia que gera essa insegurança de você ir atrás de outro emprego. Mas eu acho que a mão de obra qualificada está sendo procurada sim, eu mesma já recebi alguns emails de estágio. A classe que está mais sofrendo com a crise é a que está sem qualificação. Esse pessoal consegue vaga mais facilmente e quando tem corte na empresa eles não são dispensados. Então acho que o curso técnico nesse momento é bom porque você já sai preparado para trabalhar, a crise está afetando principalmente quem não tem estudo" (Aluna nº. 2, Tamires. Curso da Manhã. Entrevista nº. 3)

"Eu acho que existem vários tipos diferente de classe, de pessoas qualificadas de pessoas não qualificadas, de pessoas mais pobres e outras de classe média alta, e por ai vai. Pessoas que não tem condições de fazer um curso ou uma faculdade particular. Depende de como você enxerga o mundo, pra mim existem vários tipos de classe, pobres, classe média, pessoas mais estudadas pessoas com pouca instrução." (Aluna nº. 7, Cintia. Curso da Manhã)

Podemos observar, na primeira fala citada, da aluna Tamires, que uma primeira distinção que ela estabelece, frente à insegurança trazida pela crise geral dos empregos, anunciada naqueles anos de 2008 e 2009, era entre aqueles que puderam estudar e aqueles que não puderam estudar. Na opinião da aluna, a sociedade estaria dividida, naquele momento, entre os grupos com mais estudo, qualificados, e os que tendo menos estudo, sofreriam mais com a crise. Pouco tempo decorrido da fala desta aluna, pesquisas demonstram, porém, que a

maior escolarização em si não garante maior segurança frente à ameaça do desemprego. Matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo, com título "Escolarizado é maioria entre Desocupados", no dia 20 de março de 2011, assinada pelas jornalistas Claudia Roli e Érica Fraga, comenta algumas pesquisas sobre este tema:

> "!As diferentes trajetórias revelam o novo perfil do desemprego no Brasil. Em 2010, 60% dos desempregados tinham 11 anos ou mais de estudo, e 33,6%, até oito anos. Esse retrato mostra mudança significativa em relação a 2002, quando os menos escolarizados (até oito anos de estudo) eram 53% dos desempregados e aqueles com, no mínimo, ensino médio completo eram 39,4%. Os números constam em estudo feito pelo Insper, a pedido da Folha, a partir de dados de seis regiões metropolitanas. O novo perfil é confirmado por levantamento do Dieese em São Paulo, Salvador e Porto Alegre. Em São Paulo, a fatia dos desempregados com ensino médio ou faculdade incompleta mais que dobrou entre 1999 e 2010: de 20,8% passou para 44%, segundo o Dieese. Parte dessa mudança é conseqüência estatística do aumento da escolaridade. "Houve queda grande no número absoluto de pessoas com pouca escolaridade e explosão no número dos que terminam o ensino médio", diz Naércio Menezes Filho, coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper e autor do estudo. Clemente Ganz Lucio, diretor do Dieese, diz que há busca por mais escolaridade: "Nos anos 80 e 90, o mercado caminhava para o desemprego e a precarização. Na última década, com o crescimento, aumentou a demanda por mão de obra e as pessoas se sentem incentivadas a investir em formação." Mas a demanda dos empregadores não se restringe ao trabalhador com diploma. A expansão da classe média tem sido acompanhada por procura maior por mão de obra menos qualificada. "Caiu a oferta de mão de obra menos escolarizada, mas a procura subiu. Com a expansão da classe média, há mais demanda por empregadas domésticas e pedreiros", diz Menezes.
> Para os especialistas, há ainda um descompasso de expectativas entre quem consegue se formar e as exigências de quem contrata.
> Por um lado, há casos de trabalhadores que se acham qualificados demais para determinadas vagas.
> "Não querem 'sujar a carteira' aceitando qualquer trabalho", diz Ganz Lucio.
> Por outro, há empresas que não encontram o perfil de funcionário que buscam.
> "A formação é genérica, e o mercado, principalmente a indústria, busca profissionais mais técnicos", diz Simon Schwartzman, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.
> No Brasil, 8,7% dos estudantes de nível médio têm formação técnica, segundo Censo Escolar de 2009. Na China, são 42,6%, e, no Chile, 37,2%, segundo a Unesco (dados de 2008)". (Folha de S. Paulo, 20/03/2011)

Pela notícia acima, tanto ficamos sabendo que a escolarização regular, por si, especialmente no nível médio, já não constitui suficiente segurança para a obtenção de emprego como também tomamos conhecimento do quanto é ainda pequeno, 8,7%, o percentual dos estudantes do nível médio com formação técnica, segundo Censo Escolar de 2009, quando comparado com os números de outros países. E para tal situação, diante da justificável expectativa dos jovens de aumentar suas chances de sobrevivência, as forças políticas do país, conforme já vimos, finalmente reagem, nos períodos que antecedem os principais combates eleitorais. Neste sentido, vale conhecer como se manifestava sobre o

assunto o então Secretário de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, no ano de 2009, em mensagem que abriria um Relatório de Gestão 2004-2008:

> "O índice de empregabilidade dos jovens que saem das ETECs é de 77%. Nas FATECs, chega a 93%. Ou seja, nove em cada dez estudantes das FATECs conseguem emprego um ano após concluir o curso. Já nas escolas técnicas, além de cursos profissionalizantes, oferecemos o melhor ensino médio público do Brasil. Prova disso é a premiação de 58 alunos de Etecs na 4ª Olimpíada Brasileira de Matemática. Três estudantes paulistas conquistaram o ouro.
> A vantagem da formação técnica aliada ao ensino médio é que a profissionalização garante o emprego e possibilita a geração de renda para que o jovem tenha oportunidade de se aperfeiçoar e fazer curso superior. Um exemplo vem da Etec de Itaquera, onde estudante, depois de um ano formado, foi contratado pela IBM com salário de R$ 5 mil. Esse é o ensino que vira emprego". (GOVERNO DE SÃO PAULO, Centro Paula Souza, 2009, pág. 7)

4.3.3.4. A Disputa Política em Torno do Ensino Técnico e Superior

Num quadro de medo do desemprego, os números apresentados pelo Secretário Alckmin, no ano que antecederia as eleições nas quais seria candidato a Governador, conforme já visto, devem ter sidos convincentes quanto à diferenciação representada pelo acesso ao Ensino Técnico. E o tom de campanha eleitoral tanto é indicado pela espécie de slogan que usa, "esse é o ensino que vira emprego" como pela menção ao caso do estudante de Itaquera que "depois de um ano de formado, foi contratado pela IBM com salário de R$ 5 mil". Para ajudar a compreender a atenção demonstrada nesta citação para com este bairro, que é o de uma das escolas pesquisadas, a Escola estadual da Parada XV, serve conhecer que a Subprefeitura de Itaquera, segundo o Censo 2000, contava com mais de meio milhão de pessoas, constituindo uma das Subprefeituras em que o PT tinha conseguido maior votação na Zona Leste da Capital de São Paulo (junto com Subprefeituras de São Miguel Paulista, Itaim Paulista, Guaianases, Cidade Tiradentes e São Mateus, que nesta Zona Leste de São Paulo, que constituiriam o que a imprensa apelidou de cinturão ou "colar vermelho" petista).

Na simbologia da política nacional, o vermelho é associado ao Partido dos Trabalhadores e demais partidos de esquerda enquanto que o azul é associado ao PSDB. Destas subprefeituras que integram o tal "colar vermelho" por terem maior votação dada aos candidatos do PT, a que vem assistindo uma maior emergência dos setores médios é justamente Itaquera. Quando comparados aos vizinhos, Guaianases, Itaim e Cidade Tiradentes, seus indicadores sociais são pouco melhores. Itaquera está se configurando, portanto, como uma região de Classe Média. E se isto está se verificando do ponto de vista sócio-econômico não houve ainda uma transmutação política, como o que ocorreu, por

exemplo, com a subprefeitura de Ermelino Matarazzo, uma região originalmente operária e que teve aumentada a participação de setores médios em sua população e que, após dois grandes investimentos de governos do PSDB na região desta subprefeitura (a inauguração da FATEC-ZL em 2002 e da USP Leste em 2005) passou do vermelho para o azul nas eleições, dando mais votos aos candidatos do PSDB e coligados. Ermelino só voltou a avermelhar nas últimas eleições presidenciais de 2010.

Esta questão do Ensino Técnico, portanto, virou pauta na agenda política dos principais grupos que disputam o poder no País. E se o governo do PSDB demonstra agir neste sentido, o PT, a nível federal, também se movimenta. Isto é, o que vemos, por exemplo, no Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, ao justificar a razão da escolha feita sobre as regiões em que seria priorizada a expansão:

> "A opção pelo atendimento preferencial das Unidades da Federação que até então não contavam com IFETs, das regiões mais interioranas do país e das periferias dos grandes centros urbanos, traduzidas como diretrizes do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, de um lado garantiu que a atuação do poder público estivesse focada exatamente nos espaços não contemplados pelo modelo anterior, cujos efeitos estiveram quase sempre restritos às regiões mais desenvolvidas.
> Por outro lado, tais diretrizes conferiram ao Plano de Expansão o status de instrumento de inclusão social, na medida em que se privilegiou um grande contingente populacional desassistido de formação técnica e tecnológica e para o qual essa perspectiva educacional poderá redundar em fixação do estudante no município de moradia, acesso a condições de preparação para a disputa das oportunidades de emprego e renda, advindas do projeto de desenvolvimento local e regional, aumento das chances de melhoria na qualidade de vida, entre outros benefícios correlatos". (MEC, SEPT, 2007, pág. 5)

Neste Relatório do MEC, de 2007, já é possível destacar a intenção de focar não só no interior do país como também nas periferias dos grandes centros urbanos. Esta intenção não só permanece como, hoje, alcança regiões em que esta ação ainda não se fazia presente. Este é o caso, por exemplo, da cidade de São Paulo, onde após uma série de mobilizações dos movimentos sociais pela educação que atuam na Zona leste de São Paulo, que lutam pela instalação num terreno de Itaquera, de uma unidade da Universidade Federal de São Paulo e de uma unidade de Escola Técnica Federal, alcançou um nível de mobilização e apoio político como demonstra o trecho de artigo publicado num jornal local, Notícias de Itaquera, na edição de 23 a 29 de março de 2011, com o seguinte título: "Ministro Haddad fala sobre a UNIFESP Leste, na Igreja do Carmo":

> "Mais de 400 pessoas compareceram ao salão da Igreja Nossa Senhora do Carmo, Centro de Itaquera, no sábado, 26 último, onde participaram de uma reunião

> pública com o ministro da Educação, Fernando Haddad. O objetivo foi solicitar do prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab, agilidade na desapropriação do terreno que dará lugar ao novo campus da Unifesp, neste bairro[....]
> Haddad comprometeu-se com a implantação do campus da Unifesp em Itaquera. O subprefeito de Ermelino Matarazzo, Eduardo Camargo, garantiu que a desapropriação do terreno acontecerá.
> "Estamos fazendo o levantamento topográfico de todo o terreno e dando andamento aos documentos, sendo que até o final de abril estará tudo pronto e poderemos dar início desapropriação", finalizou...
> Estiveram presentes a senadora Marta Suplicy; o reitor da Unifesp, Walter Albertorni; os deputado federais, Paulo Teixeira (PT) e José Di Filippi (PT); o subprefeito de Ermelino Matarazzo, Eduardo Camargo (representando o prefeito Kassab); o deputado estadual, Adriano Diogo (PT); os vereadores Jamil Murad (PC do B) e Juliana Cardoso (PT); e ainda os padres Rosalvino (D.Bosco), Paulo Bezerra (Itaquera), Domingos (Santa Marcelina) e Ticão (Ermelino Matarazzo)". (Jornal Notícias de Itaquera, ed. 23 a 29 de março de 2011)

Sobre esta notícia transcrita acima, cabe inicialmente, comentar uma omissão importante. A matéria do jornal não cita que consta da pauta de reivindicações do movimento, a instalação de uma unidade de Escola Técnica no mesmo terreno solicitado para a construção da UNIFESP, o que pode indicar o menor valor dado à formação técnica diante da mais prestigiada formação superior. Percebe-se, no texto, o caráter eclético do encontro que reuniu autoridades do Executivo Federal, parlamentares do Partido dos Trabalhadores com representante do prefeito Gilberto Kassab, que está trocando o Partido Democrata, o DEM, pelo qual foi eleito, por um outro Partido, o PSD, que está sendo criado. Este ecletismo existente e necessário na medida em que o governo Federal, para instalar a Universidade e a Escola Técnica precisa de um terreno que a Prefeitura pode oferecer, foi possível pelos elementos que a própria matéria ajuda a identificar. Um destes elementos é a forte mobilização popular que ao longo de mais de dois anos resultou em algumas dezenas de plenárias, em diversos bairros da Zona Leste, reunindo 300, 400, 500 a 1000 pessoas, em encontros praticamente mensais. Outro elemento é a busca de amplitude política, pois, para estes encontros são convidados grupos e parlamentares ligados aos vários partidos, embora predomine, políticos ligados à esquerda, PT e PC do B.

4.3.3.4.1. A Igreja Católica Local na Luta pela Educação Técnica e Superior

O outro elemento, perceptível pelo próprio local do encontro e a presença dos três padres, é a participação de lideranças da Igreja Católica local na coordenação do movimento, o que, por sua vez, facilita a mediação entre grupos partidários que ostentam forte rivalidade. Sobre esta liderança de alguns padres, cabe ressaltar que tal como em outras regiões, estados e

países, a Igreja Católica local também apresenta grandes contradições internas. E nesta região especificamente, pois a história da Zona Leste foi marcada na década de 1980, pela atuação do Bispo Dom Angélico Sândalo, ligado à Teologia da Libertação. E desde que este Bispo foi transferido da região, a diocese que dirigia a Leste II, que abrange os bairros Ermelino, São Miguel, Guaianases e Itaquera, por exemplo, passou a ter práticas mais afinadas com a corrente carismática do catolicismo que no lugar da "opção preferencial pelos pobres" que caracterizava a ação do clero ligado à Teologia da Libertação, adotou rotinas tidas como menos mundanas e mais espiritualizadas, fazendo uso, porém, de estratégias de envolvimento adotados pelo pentecotalismo, como a maior utilização de músicas e coreografias nas missas e encontros religiosos.

Esta mobilização pela UNIFESP, como as que aconteceram antes pela vinda da USP e escolas técnicas para Zona Leste, porém, não é iniciativa desta corrente carismática mas sim dos poucos, mas ativos, padres, que ainda são inspirados pela Teologia da Libertação, como é o caso dos Padres Ticão, de Ermelino Matarazzo e o Padre Paulo, de Itaquera. Já o padre Rosalvino Morán Viñayo, responsável pela Obra Social Dom Bosco, é um caso à parte. Embora este padre, tal como o padre Ticão, de Ermelino, tenha sido amigo pessoal do falecido Governador Mário Covas, um dos fundadores do PSDB, o alcance de sua obra exige que mantenha diálogo constante com todas as esferas de poder e grupos de todas colorações partidárias. Um salesiano muito bem articulado que para manter as inúmeras creches, abrigos e o Centro Profissionalizante que, por exemplo, atende, em Itaquera, 1700 jovens e adultos, recebe apoio indiscriminado de comerciantes locais, instituições do Sistema S (como SENAC, SENAI, SESC), governos das três esferas, pessoas físicas e fundações internacionais.

Sob a coordenação destes religiosos, um forte movimento social conseguiu trazer variados representantes políticos que estiveram presentes em reunião realizada em Itaquera que juntou, a 400 "populares", um ministro, uma senadora, vários deputados e vereadores, numa luta por uma Universidade e uma Escola Técnica públicas, tornando evidente que esta questão já virou objeto de forte disputa política, entre os grupos que concorrem pelo poder no país. Neste sentido, não é exagero concluir que esta disputa nacional tanto passa pelo tema da educação profissional como passa pela batalha de idéias e por apoios nestas periferias populares das grandes cidades brasileiras, o que é o caso da Zona Leste de São Paulo.

Tendo a Educação Profissional e Técnica, enfim, começado a chamar mais atenção das forças políticas, pode se dizer o mesmo em relação ao Ensino Médio regular? Se é difícil a resposta para esta questão, tentemos o caminho inverso, levantando o que alunos do Ensino

Médio e do Ensino Técnico, pelo menos estes das escolas pesquisadas, gostariam que fosse feito em favor dos alunos mais pobres pelo governo.

4.3.3.5. O Que o Governo Deveria Fazer em Benefício dos Alunos das Escolas Públicas, na Opinião dos Entrevistados

Antes de analisar como os alunos se manifestaram sobre este assunto na entrevista, vejamos como esta questão foi respondida nos questionários.

Comparando os resultados obtidos, primeiro, entre as escolas de Ensino Médio, observamos que nas duas Unidades a proposta de ajuda financeira ou ajuda de custo, na forma de bolsa-auxílio ou salário educação, aparece entre as que mais tiveram indicação, conforme tabela nº.16, 13,39% na Escola da Vila Progresso e conforme tabela nº.17, 14,46% na Escola da Parada XV, sendo que na primeira unidade esta foi a opção com maior indicação (após os 20,54% que não responderam), enquanto que na Escola da Parada XV, esta indicação ficou em segundo lugar, após a proposta de implantação de mais cursos profissionalizantes e técnicos gratuitos, que a maior porcentagem de indicações, com 15,67%.

Quando verificamos as respostas para esta mesma questão nas escolas técnicas, constatamos que a proposta de ajuda financeira também aparece com destaque nas duas unidades, mas ela só é a primeira indicada com 22,13% na Unidade de Guaianases conforme tabela nº.19, enquanto que na Unidade de Ermelino Matarazzo conforme tabela nº.18, a proposta com maior percentual, 25,74%, é a que indica a implantação de mais cursos profissionalizantes. Nesta Unidade de Ermelino, o segundo maior percentual, de 16,70% é o de ofertar ajuda de custo ou salário educação para o estudante, seguido da colocação de mais computadores na escola, com 16,17%.

Ao analisar os dados obtidos na Unidade de Guaianases é percebida uma correspondência entre seus resultados e o fato desta região apresentar piores indicadores sociais que os de Ermelino, por exemplo, onde está situada a outra Unidade pesquisada. Esta Unidade que está situada numa região mais pobre teve não só uma maior indicação da proposta de ajuda financeira aos alunos como também de apoio através de condução grátis ou ajuda no transporte, 10,14%, conforme tabela nº.19.

Tabela 16 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos

Ações	Alunos	%
Ajuda Financeira/ de custo/ dinheiro / bolsa de estudo com conotação financeira/complementar a renda/ salário educação/ bolsa-auxílio	15	13,39
bolsa de estudo	14	12,50
Melhorando a escola pública/os professores/ a qualidade de ensino	14	12,50
Implantar mais cursos gratuitos técnicos/ cursos profissionalizantes	11	9,82
Incentivando o jovem/estimulando/oferecendo palestras	12	10,71
Não acredito no governo/ o governo atual só governa para os ricos/ o governo precisa ter vergonha na cara	5	4,46
Oferecendo oportunidade de estágio/trabalho	3	2,68
Faculdades gratuitas, públicas	2	1,79
Preparando para o vestibular	2	1,79
O governo já está ajudando com livros, material escolar	2	1,79
Outros	9	8,03
Não responderam	23	20,54
TOTAL	112	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 17 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos

Ações	Alunos	%
Ajuda financeira, dinheiro, renda, ajuda de custo	12	14,46
Bolsa de estudos	7	8,43
Implantar mais cursos profissionalizantes/cursos técnicos/cursos profissionalizantes gratuitos	13	15,67
Material didático, bibliotecas, laboratórios, sala de informática	2	2,41
Condução /ajuda no transporte/perua escolar	3	3,61
Alimentação/refeição/cesta básica	6	7,23
Incentivando/estimulando/dando palestras	6	7,23
Ajudando com estágios	3	3,61
Promovendo passeios culturais	3	3,61
O governo deve parar de roubar e gastar com besteiras	2	2,41
Não sabe	2	2,41
Nenhum	1	1,20
Outras	8	9,64
Não responderam	15	18,08
TOTAL	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tabela 18 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Ermelino Matarazzo Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos

Ações	Alunos	%
Disponibilizar material bom	45	7,83
Ajuda de custo/complementar a renda/ salário educação	96	16,70
Melhorar a qualidade de ensino	52	9,04
Implantar mais cursos profissionalizantes	148	25,74
Mais computadores nas escolas	93	16,17
Condução grátis	33	5,74
Boa alimentação	35	6,09
Criar projetos	32	5,56
Criar mais oportunidades	39	6,78
Não responderam	2	0,35
TOTAL	575	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo

Tabela 19 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Guaianases Referente às Ações que o Governo Deveria Adotar Para Ajudar os Jovens Mais Pobres em seus Estudos

Ações	Alunos	%
Disponibilizar material bom/material didático	13	5,99
Ajuda de custo/complementar a renda/ salário educação/bolsa-auxílio	48	22,13
Melhorar a qualidade de ensino	15	6,91
Implantar mais cursos profissionalizantes/cursos técnicos	13	5,99
Condução grátis/ajuda no transporte	22	10,14
Boa alimentação/refeição	6	2,76
Incentivando/estimulando	18	8,29
Ajudando com empregos/estágios	8	3,69
Mais oportunidades em faculdades públicas/no ensino superior	6	2,76
Prouni	2	0,92
O Governo já faz sua parte	5	2,30
Não sabe	8	3,69
Outras	17	7,83
Não responderam	36	16,60
TOTAL	217	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Guaianases

Em relação a estes números ainda vale registrar que enquanto na Escola Técnica da região de Guaianases, a mais pobre, o percentual dos que sugeriram a ajuda financeira aos alunos, foi maior, na Escola Técnica de Ermelino, a sugestão mais indicada foi no sentido de que houvesse mais cursos profissionalizantes, ou seja, para estes alunos, a melhor maneira de o Governo beneficiar os estudantes mais pobres era oferecer mais destes cursos, o que também pode refletir uma avaliação positiva em relação aos cursos técnicos que freqüentavam e o papel desempenhado por estes cursos em suas vidas.

Para fins de comparação em relação a este tipo de questão, embora tenha sido uma pesquisa que abrangeu escolas de outros bairros da Zona Leste (que não estão situados em partes mais extremas, pois cobriu, por exemplo, bairros como Carrão e Aricanduva), vale verificar os resultados obtidos em estudo feito pela Ação Educativa, em 2007, envolvendo cinco unidades escolares desta região. Nesta pesquisa intitulada "Que Ensino Médio Queremos?" Coordenada por Ana Paula Corti e Raquel de Souza, na questão que dizia respeito às responsabilidades do governo, chamou atenção das pesquisadoras:

> "Um dado importante para pensar nas políticas para o Ensino Médio é que um percentual significativo (11%) de estudantes indicou que o governo deveria oferecer algum auxílio financeiro para estes alunos estudarem". (CORTI, SOUZA, 2009, pág. 46)

Vemos, portanto, que o oferecimento de um suporte financeiro para os estudantes mais pobres constitui demanda que se apresenta em maior ou menor grau conforme as características da própria região em que é feita esta consulta sobre o tipo de apoio que deve ser dado aos alunos.

Vejamos, agora, como esta questão aparece na fala dos alunos entrevistados:

"... acho que eles deveriam fazer mais do que o negócio da bolsa família... acho que eles deveriam fazer mais vagas para essas pessoas pobres... esses riquinhos não querem saber de ter faculdade. de estudar, trabalhar agora a pessoa que trabalha, sabe, fica batalhando por um emprego, por um curso, sabe eles podem fazer tudo isso daí mas não tem condições eu acho que eles deveriam fazer mais bolsa família mais programas pra dar para as pessoas terem mais condições." (Aluna nº.. 18, Michele, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.. 8)

"... acho que deveriam dar mais cursos gratuitos de informática, inglês porque hoje se você for concorrer com alguém no mercado de trabalho, se o currículo estiver vazio você não arruma emprego , e eu acho que os pobres não tem condições de competir com o de classe média – alta porque o currículo dele esta bem recheado e o pobre não tem condições de pagar eu acho que o governo devia é, como eu posso falar, investir nisso." (Aluna nº.. 19, Jéssica, 17 anos. 3 ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº..8)

Destas citações acima, o que é possível deduzir, da fala da aluna Michele, é tanto uma insatisfação com os programas sociais existentes que parecem insuficientes, pois "eles deveriam fazer mais do que negócio da bolsa família" como uma aversão ao grupo dos "riquinhos" em oposição ao grupo dos que "estão batalhando por um emprego, por um curso".

O que é interessante nesta fala é que, mesmo não tendo sido colocada a questão do rico na pergunta, que se limitava a indagar sobre o que o governo poderia fazer para beneficiar os estudantes, esta aluna entendeu, por alguma razão, que o grupo social dos "riquinhos" tem alguma relação com estes outros sujeitos referidos na indagação, os estudantes pobres, de um lado, e o governo, do outro. E a forma como esta aluna inclui, por

sua conta, o grupo dos "riquinhos" neste contexto indica que a posição deste, em relação ao grupo dos estudantes pobres, é de antagonismo.

A fala seguinte, da aluna Jéssica, mesmo de modo diferente, também coloca o grupo dos pobres em oposição ao grupo da classe média alta que teria um currículo mais "bem recheado" o que configuraria uma competição desigual. Para equilibrar melhor esta competição pelo emprego, a aluna sugere que o governo ofereça aqueles cursos cujos saberes oferecidos na escola pública não são tidos como suficientes. Cabe observar nesta fala que a relação de oposição ou competição percebida pela aluna é a existente entre aqueles que disputam por vagas nos empregos. Ou seja, sua compreensão alcança a disputa que ocorre no âmbito dos assalariados, no qual os oponentes dos pobres seriam outros trabalhadores do grupo que a aluna intitula como "classe média alta".

Ainda sobre o papel desta "classe média" neste contexto, temos a fala da aluna Nathália:

"... concordo com as meninas sobre a assistência do governo para beneficiar os alunos de classe média e também projetos sociais seriam bem interessantes. Tem bairros que as escolas são precárias e os alunos assim não têm condições de pagar um curso como ela falou cursos gratuitos seriam bem interessantes". (Aluna nº. 21, Nathalia, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Nesta fala da aluna Nathália pode ter ocorrido um ato falho na forma como responde uma pergunta que indagava sobre o que o governo deveria fazer para beneficiar os estudantes pobres, mencionando o que julga necessário para os "alunos da classe média". Pode ser o caso da aluna, por ter rejeitado sua inclusão na categoria da "classe pobre", reivindica para a classe que julga pertencer a "classe média", os benefícios que a pergunta original relacionava a outro grupo social. Há ainda, na fala dos alunos, a posição dos que colocam restrições à política de investir benefícios sociais pelo governo, na linha da responsabilização individual que marca o ideário neoliberal:

".. acho que tem que investir mais em cursos gratuitos por que tem poucos cursos; existem mais poucos assim existem mais de informática mais superiores porque tem gente que seguir carreira grande e não tem cursos profissionalizantes para isso e acrescentando também o que eles falaram: tem gente que não se interessa, não corre atrás e quer que

apareça do nada na esquina, eu acho que é assim: tem que correr atrás. Acho que quem quer corre atrás." (Aluna nº. 22, Débora, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"Se eu quero eu tenho que ir buscar. Não vai chegar na minha porta, bater na minha porta e falar: tó o seu curso aqui, tó o seu serviço aqui para você fazer. Não. Você tem que correr atrás também, né? Só que o governo tem que dar muitas oportunidades para isso e dá muito poucas oportunidades para isso, para a gente correr atrás." (Aluna n 27, Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Nestas falas das alunas Débora e Daniele estão presentes uma expressão que simboliza a ideologia do esforço pessoal, "correr atrás". É a idéia da corrida que está aí presente. Cada um tem que correr para pegar o que é seu. Cabe ao governo assegurar oportunidades e, quem quiser, que corra atrás, mesmo porque as oportunidades são "muito poucas".

E em relação a esta timidez das oportunidades oferecidas pelo governo, no que se refere aos cursos profissionalizantes disponíveis, alguns alunos manifestam sua insatisfação:

"...acho que o governo deveria investir em cursos profissionalizantes e de qualidade. Nada básico. Só isso." (Aluna nº. 29, Beatriz, 16 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8

"... Eu acho que ter cursos tem, mas são cursos que nem sempre são o que a gente quer, são cursos básicos, coisa muito básica. Então não dá assistência que a gente quer. Curso de línguas, por exemplo, que nem ela quer fazer tradutora e interprete de línguas. Quase não é oferecido pelo governo porque não tem e mesmo porque não oferecem porque tem que pagar esse cursos são muito caros." (Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Estas duas alunas, beatriz e Carolina, mesmo sendo bem novas (as duas tinham a idade de 16 anos quando responderam a entrevista) demonstram descontentamento com os tipos e qualidades dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo governo, que consideram "muito básicos". Parecem saturadas com o que está disponível. Não querem mais saber de "nada básico". Ou seja, o governo já não consegue, se é que algum dia conseguiu, atender as expectativas e necessidades dos estudantes desta camada social que não consegue pagar os cursos que "são muito caros".

Para estes jovens que se deparam com tais barreiras, ou outras de natureza também econômica, existiriam programas governamentais acessíveis?

Os alunos, que responderam ao questionário, estariam sendo beneficiados por algum programa governamental relacionado aos seus estudos? Vejamos a tabela com as respostas dadas para esta última questão:

Tabela 20 – Aluno da Escola de Ensino Médio que Recebe Algum Benefício Social para Continuar seus Estudos

Opinião	Escola de Ensino Médio da Vila Progresso	%	Escola de Ensino Médio da Parada XV	%
Sim	2	1,87	6	7,23
Não	104	97,20	76	91,57
Não respondeu	1	0,93	1	1,20
TOTAL	107	100,00	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tabela 21 - Aluno da Escola de Ensino Técnico que Recebe Algum Benefício Social para Continuar seus Estudos

Opinião	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Sim	105	18,26	8	3,64
Não	400	69,57	208	94,54
Não respondeu	70	12,17	4	1,82
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo e Escola Técnica de Guaianases

Podemos ver nas tabelas acima que tanto entre os alunos do Ensino Médio como entre os alunos das Escolas Técnicas, uma minoria afirma ser beneficiada por algum tipo de programa governamental que ajude na sua vida estudantil. Com exceção do oferecimento da própria escola pública, cuja avaliação pelos alunos será analisada à frente, não há percepção de maiores intervenções do Poder Público em benefício dos alunos.

Se não há a percepção de presença ou maior proximidade do Poder Público em relação às suas vidas de estudantes, qual será a relação destes alunos com as instituições privadas, movimentos sociais, entidades ou organizações não governamentais?

4.3.3.6. A Participação em Instituição/Grupo/Movimento/ Entidade

Nas respostas dadas pelos alunos no questionário, verificamos que uma porcentagem pequena, em todas as escolas pesquisadas, afirma participar em alguma entidade ou movimento. E entre estes poucos alunos que tem alguma participação em entidades, a maior parte é constituída pelos que integram algum grupo religioso.

Tabela 22 – Participação do Aluno da Escola de Ensino Médio em Alguma Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia Seus Estudos

Opinião	Escola de Ensino Médio da Vila Progresso	%	Escola de Ensino Médio da Parada XV	%
Sim	2	1,87	8	9,64
Não	104	97,20	74	89,16
Não respondeu	1	0,93	1	1,20
TOTAL	107	100,00	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tabela 23 - Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia os Estudos dos Alunos da Escola de Ensino Médio

Instituição/Grupo/Movimento/Entidade	Escola de Ensino Médio da Vila Progresso	%	Escola de Ensino Médio da Parada XV	%
Igrejas	-	-	3	37,50
Centros sociais ligados à igreja católica	-	-	3	37,50
Trabalho	-	-	1	12,50
Centro da juventude	-	-	1	12,50
Não indicou	2	100,00	-	-
TOTAL	2	100,00	8	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tabela 24 - Participação do Aluno da Escola de Ensino Técnico em Alguma Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia Seus Estudos

Opinião	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Sim	36	6,26	19	8,63
Não	536	93,22	199	90,46
Não respondeu	3	0,52	2	0,91
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo e Escola Técnica de Guaianases

Tabela 25 - Instituição/Grupo/Movimento/Entidade que Estimula ou Apóia os Estudos dos Alunos da Escola de Ensino Médio

Instituição/Grupo/Movimento/Entidade	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Igrejas, instituições religiosas, grupos de jovens de igrejas	15	41,67	7	36,84
Empresas	2	5,55	2	10,53
Ong, fundação, instituto, associações	8	22,22	-	-
Outros	6	16,67	7	36,84
Não indicou	5	13,89	3	15,79
TOTAL	36	100,00	19	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo e Escola Técnica de Guaianases

Constata-se que tanto em relação ao governo, como em relação aos movimentos, ONGs, ou entidades de qualquer tipo, há um grau de aproximação mínimo, quase inexistente. O número de estudantes que afirma participar de algum movimento ou entidade é inexpressivo. E entre os poucos alunos que indicam participar de algum grupo, a maior parte cita grupo de motivação religiosa, o que comprova a importância destas organizações na vida destes alunos.

4.3.3.6. As Visões dos Entrevistados Sobre a Escola

4.3.3.6.1. Há os Que Estão Insatisfeitos

Entre os alunos entrevistados, principalmente os do Ensino Médio não freqüentadores de Cursos Técnicos, predominam opiniões bastante críticas em relação às escolas, seus professores e colegas. Para muitos, o conhecimento adquirido na escola não é suficiente.

"...o pouco tempo que eu estou aqui eu acho que o conhecimento que eu adquiri lá na Bahia é muito mais do que eu adquiri aqui, porque o ano que eu passei aqui eu não adquiri praticamente nada; os alunos não ajudavam e os professores também não ajudavam os alunos que queriam ... Eu acho que isso não é um conhecimento suficiente pra que esteja preparado para fazer uma faculdade, um ensino técnico. Para chegar a fazer um curso técnico eu tenho que buscar ajuda individual, buscar o conhecimento lá fora porque aqui na escola não é suficiente" .(Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

O grau de insatisfação manifesto neste trecho de entrevista é confirmado no resultado obtido à pergunta feita no questionário aplicado com os alunos do Ensino Médio nas duas escolas, diante da pergunta sobre se estaria faltando alguma coisa para melhorar a escola. A esta pergunta, conforme a tabela nº. 26 responderam sim, 71,96% dos entrevistados na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e 74,70% dos entrevistados na Escola de Ensino Médio da Parada XV.

Tabela 26 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio Referente Se está Faltando Alguma Coisa para Melhorar Curso/Escola

Opinião	Escola de Ensino Médio da Vila Progresso	%	Escola de Ensino Médio da Parada XV	%
Sim	77	71,96	62	74,70
Não	23	21,50	16	19,28
Não respondeu	7	6,54	5	6,02
TOTAL	107	100,00	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e Escola de Ensino Médio da Parada XV

Quando analisamos as falas dos alunos nestes recortes das entrevistas, verificamos que o descontentamento decorre de várias razões. São mencionados como responsáveis pelos problemas tanto os professores como os próprios alunos.

"...Então a escola, ela ensina muito pouco pro aluno. É... é padronizado, né? Acho que o... o governo, ele pega o... o mínimo, o mínimo de tudo do ensino que tem lá fora pra passar pra escola, pra dar pro aluno." (Aluno nº. 34. Washington. 3º ano do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 10)

Mas também aparece a queixa contra a não utilização dos recursos existentes na escola, como os laboratórios, sala de informática e a biblioteca. Há ainda a menção da desigualdade existente no tipo de ensino oferecido ao "pessoal da periferia" em relação ao ensino que seria dado ao "filho do governador", como é citado. Em relação ao estudo nestas escolas da periferia, as expressões que aparecem nas entrevistas falam por si: "não é suficiente", "...muito pouco pro aluno", "o mínimo de tudo do ensino".

"que eu acho que a escola é que a escola bem embaixo do que ela quer passar pros alunos. Igual citando da aula... da entrevista passada, do laboratório, que eu nunca fui, desde quando eu tô aqui, já a praticamente dois anos, eu nunca fui no laboratório, apesar que o laboratório é bem fraquinho, por ter menos... que os alunos falam que já usaram o laboratório. Mas nunca fui na aula de laboratório, nunca fui... nunca entrei na biblioteca. Direto os professor passa... é... tipo assim, trabalhos pra gente fazer, né? De pesquisar por livros, a biblioteca é abarrotada de livros, nunca abriram a biblioteca pra gente ir lá pegar um livro, ter as informações que a biblioteca pode fornecer pra gente, pra gente estudar dentro da escola, né? ... são poucos professores que proporcionam interesse maior na gente.... Ela... não, ela proporciona o mínimo, né? A gente aprende o básico do básico." (Aluno nº. 34. Washington. 3º ano do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 10)

"por que também o... o pessoal da periferia não pode ter um ensino qualificado que nem o filho de um governador, de uma pessoa de posição? Você pode ver que é diferente. Eu... eu... tem um governador, o neto dele, né? O neto dele estuda no colégio Porto Seguro, o menino tem três anos e ele fala em inglês com a família. Três, quatro anos e ele já... já consegue se

comunicar nessa idade. Porque o que eu digo, é o acompanhamento, né? A criança fica ali o dia inteiro na escola. Aqui eu acho que deveria ter um ensino assim, o dia inteiro. Porque quanto mais você... você persiste, mais você alcança. É uma coisa que tem que ser trabalhada, tem que trabalhar o dia inteiro. Agora o aluno vem pra escola fica quatro horas só pra... só pra preencher o tempo, depois volta pra rua, não tem o que que, é... eu nunca recebi lição de casa." (Aluno nº. 33, Felipe, 18 anos. 3º Ano do Período Noturno do Ensino Médio de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista n 10)

Esta fala do aluno Felipe que ao mesmo tempo em que demonstra ter ficado impressionado com o aprendizado de uma criança de três anos, neto de um ex-governador de São Paulo (para quem prestou serviços segundo depoimentos posteriores), um menino que já "fala inglês com a família", também demonstra extremo inconformismo com a escola na qual nunca recebeu sequer uma "lição de casa", guarda semelhança com a fala já citada do aluno Enio, de outra escola, igualmente indignado com o "praticamente nada" que aprendeu. Nos dois casos, parece que a revolta com as escolas em que estavam estudando era mais acentuada pelo fato de que conheciam outras referências do que pode ser e gerar o estudo e o ensino. A revolta maior do aluno Enio decorria da comparação do que via na sua escola atual com a experiência anterior de ter estudado na Bahia, onde tinha aprendido "muito mais". Já o aluno Felipe, a referência externa, que tornava insuportável a escola atual, era a de ter conhecido um menino de três anos, "neto de governador" que estudava na Escola Porto Seguro e já falava "inglês com a família". Nestes dois casos, o conhecimento de outros tipos de escolas, com outros resultados, impedia que estes jovens aceitassem o que suas escolas estavam oferecendo que consideravam "praticamente nada". E no meio da revolta geral destes dois rapazes, um elemento específico de comparação e que é motivo de maior revolta revelada na fala do aluno Felipe é o da capacidade de comunicação, conforme poderemos confirmar na fala que segue:

"... a escola não prepara o aluno pra falar, pra se comunicar lá fora. Às vezes ele vai lá e não consegue falar nada, não tem nada na cabeça, o vocabulário... não consegue se expressar, nem nada." (Aluno nº. 33, Felipe, 18 anos. 3º Ano do Período Noturno do Ensino Médio de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista n 10)

Percebemos que o conhecimento travado não apenas com o menino que fala inglês com três anos, mas com a própria família desta criança e, especialmente com o avô do

menino, ex-governador de São Paulo, fez com que percebesse o quanto as pessoas de seu meio estavam em desvantagem quanto ao preparo para a comunicação, o conseguir "se expressar", o possuir "vocabulário". Este contato com o outro mundo social, o vivido pela família "do governador" fez o jovem Felipe concluir que seu meio não proporcionava "nada na cabeça... vocabulário... nem nada". Em outro curto depoimento, que veremos abaixo, a aluna Danielle também concluiu não ter acesso a nada em sua escola, mas na ausência de uma referência espacial ou social alternativa, ela usa o tempo estudado na escola para medição que levará ao conceito que faz de sua escola:

"... na verdade a gente não tem acesso a nada.... Eu nunca entrei na sala de informática dessa escola. Eu estudo aqui desde a quinta série." (Aluna nº. 27, Danielle, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Temos, portanto, entre os alunos entrevistados, notadamente do Ensino Médio, esta posição bastante crítica, cujos pontos serão analisados nos detalhes mais adiante. Antes, porém, vale ressaltar que as entrevistas também revelam a existência de opiniões positivas em relação ao que a escola consegue oferecer, como no exemplo abaixo.

4.3.3.6.2. Mas Há os Que Gostam da Escola

...acho que essa escola é muito boa. O ensino é bom. Eu acho que aqui vai de cada um. O quanto absorve. Se absorver o máximo acho que tem meios de conseguir passar nessas provas, mas eu concordo com ela que tem coisas que não são passadas para gente. (Aluna nº. 23, Daise, 16 anos. 2º ano do Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Percebemos nesta fala que a perspectiva é de que é o aluno que faz a escola, o "vai de cada um". É interessante que mesmo admitindo que "tem coisas que não são passadas para gente", a aluna considera que "o ensino é bom", mas dependeria do quanto o aluno é capaz de "absorver".

Temos também os alunos que afirmam gostar da escola, mesmo reconhecendo que ela "não está tão legal assim". Consideram a escola como "razoável". É o que vemos no trecho da entrevista abaixo:

"...eu acho que a escola não está tão legal assim, mas eu acho que ela dá condições sim. A pessoa que tem a capacidade de querer ou não é tem que ter os conhecimentos e pegar e saber mais um pouquinho ai eu acho que vai da pessoa. Porque muitos alunos não são capacitados, não querem saber de nada, vem para a escola zoar tem os professores que também não querem, deixam de lado alguns alunos que são interessados. Eu acho que essa escola é razoável, gosto muito do ..., eu gosto, amei ter estudado, como é o último ano amei estudar aqui." (Aluna nº. 18, Michele, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Neste relato acima, da aluna Michele, além de ser indicada uma visão semelhante à observada na fala de outros colegas para os quais o resultado escolar "vai da pessoa", ou seja, numa perspectiva de que o processo se define apenas pelo esforço de cada indivíduo, também pode ser observado um componente de certa afetividade em relação à escola em que faz "o último ano" e diz ter amado estudar. Esta afetividade, que costuma crescer, frente a expectativa de afastamento das colegas e amizades feitas com a conclusão do curso, pode ser um fator que atenue a visão crítica que, por exemplo, é mais aguçada e menos complacente nos meninos Enio e Felipe, dos depoimentos anteriores. Por ter vindo de uma escola de outro Estado, como é o caso do Enio, ou por ter percorrido várias escolas numa trajetória estudantil bastante irregular, como parece ter sido o caso do Felipe, suas impressões são menos afetadas por este componente da afetividade, o apego aos colegas ou aos professores. Isto não significa, porém, que as opiniões destes jovens, Enio e Felipe, também não tivessem contaminadas pela emoção. Era perceptível nas suas falas bastante emoção, mas era uma emoção de outro tipo. Era emoção de raiva. Mas não era nenhuma raiva gratuita. Eram raivas motivadas, referenciadas nas realidades alternativas que tinham conhecido. Não eram, porém, todos alunos que podiam ter esta referência externa para embasar sua críticas. Para boa parte dos alunos, no universo da própria escola e seus principais protagonistas, professores e alunos, é que estavam a causa dos problemas, conforme veremos abaixo:

4.3.3.6.3. E os Que Atribuem os Problemas aos Próprios Alunos e Professores

Já em algumas entrevistas a crítica aparece ao conjunto: escola que não garante regras, professor que não disciplina e assegura a ordem e alunos que não colaboram:

"... eu acho poderia ser mais rígida para que os alunos não quebrem as regras. A gente, pelo fato de nem todos conseguem tá ali acompanhando e chegam alunos de outras salas para atrapalhar. Então chegam perturbando, puxam assunto e muitas vezes os professores não querem falar com eles. Não dá motivação, só passa o que ele tem que passar. Quem fez, fez. Quem não, não." (Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

Há também críticas quanto ao método de ensino, expressas na opinião de que "a escola tem que ter muita dinâmica prá chamar mais atenção dos alunos". É o que vemos abaixo:

"eu porém, particularmente gosto muito, mas também tem professores que entram na sala assim não se não tiver nada para passar ele não passa, não faz uma atividade dinâmica. Eu acho que escola tem que ter muita dinâmica pra chamar mais atenção dos alunos, não ficar naquela monotonia de sempre: lição, lousa, questão. Eu acho que deveria ter mais dinâmica com os alunos, entre os alunos e os professores e também aos professores que eles lutam muito por nós; eles nos incentivam da melhor forma.. incentivam demais e aqui a escola ela pode oferecer ela oferece o máximo que ela pode. E nós como alunos temos que pegar o que mais importa, mas assim como a Michele também falou, tem muitos que vem aqui só por vir é isso." (Aluna nº. 23, Daise, 16 anos. 2º ano do Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"...Em relação à escola assim eu sempre estudei aqui. Sempre gostei de estudar aqui, só que como muitos professores falam né?; quem faz a escola são os alunos e aqui sempre os alunos sempre não tiveram muito interesse, sempre largaram de mão, gostam mais de bagunçar. Tem, é lógico, que esse é um ou dois se a gente souber respeitar e lógico que sai uma coisa bem melhor, a escola fica melhor, o ambiente pra você estudar fica melhor só que também tem aqueles professores que não se interessam o que eles querem é ganhar pelas suas aulas dadas e colocam qualquer coisa na lousa e você copia e fica por isso mesmo." (Aluna nº. 27, Daniele, 16 anos. 2º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Vemos que alunos já reproduzem opinião de que quem faz a escola são os alunos e/ou professores. De modo que se a escola é ruim, a responsabilidade maior é dos próprios alunos e

professores. Há uma desresponsabilização do Estado. Mas observemos quais sãos as opiniões sobre os professores.

4.3.3.6.4. Visões Negativas dos Professores

Um dado que evidencia a visão negativa que existe em relação aos professores por parte considerável de alunos das duas escolas de Ensino Médio pesquisadas é o obtido nas respostas em que estes alunos detalham o que estaria faltando para melhorar a escola.

Nas duas escolas, a indicação mais apontada como necessidade de melhoria é a dos professores conforme tabela nº.27, para 40,23% dos alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e 19,41% dos alunos da Escola de Ensino Médio da Escola da Parada XV, conforme tabela nº.28, precisam "melhorar os professores/ter professores mais qualificados/mais responsáveis...).

Tabela 27 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Referente ao que Está Faltando para Melhorar Curso/Escola

Opinião	Alunos	%
Precisa melhorar os professores/ ter professores mais qualificados/professores mais dedicados/ professores presentes/professores mais responsáveis	35	40,23
Melhorar os alunos que estão desinteressados/ alunos precisam ter mais atenção/mais disposição	10	11,49
Melhorar a direção/melhorar a organização	7	8,05
Materiais adequados/reforma na escola	6	6,90
Mais informações sobre o Enem/mais informações sobre o vestibular	3	3,45
Professores de inglês mais capacitados	2	2,30
Sim, mas não indicou o que precisa melhorar	11	12,64
Outros	13	14,94
TOTAL	87	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 28 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Referente ao que Está Faltando para Melhorar Curso/Escola

Opinião	Alunos	%
Precisa professores mais capacitados/mais competentes/aulas mais práticas	13	19,41
Mais vontade dos alunos/mais interesse dos alunos /mais disciplina dos alunos	5	7,46
Melhorar direção, organização da escola	8	11,94
Melhorar ambientes/salas mais adequadas/sala de informática/laboratórios	11	16,43
Reformas na escola	2	2,98
Mais estímulo/incentivo ao aluno	4	5,97
Mais passeios, excursões educativas	4	5,97
Tempo	2	2,98
Melhor desempenho governamental	2	2,98
Tudo	2	2,98
Responderam sim, mas não indicaram o que precisa melhorar	10	14,93
Outros	4	5,97
TOTAL	67	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

Não obstante o predomínio das críticas dirigidas aos professores, o questionário respondido também aponta a co-responsabilidade de alunos e professores no processo.

Nos questionários dos alunos da primeira escola, a Escola de Ensino Médio da Vila Progresso conforme a tabela nº.27, a segunda indicação de necessidade de melhoria está relacionada ao grupo de alunos. Há 11,49% de indicações para a necessidade de "melhorar os alunos que estão desinteressados"; na segunda escola conforme tabela nº.28, este percentual que diz respeito à necessidade de melhorar os alunos é menor (7,46%). Um exemplo desta visão que percebe ser de responsabilidade conjunta de professores e alunos, os problemas ocorridos na escola, segue no trecho de entrevista abaixo:

Se nas duas escolas, a necessidade mais sentida é a de melhoria dos professores, há, por outro lado, visível diferença do percentual de descontentes com os professores, tendo na primeira escola praticamente o dobro do percentual de alunos que querem a melhoria dos docentes, em relação à segunda escola. O trecho da entrevista, a seguir, de aluno da primeira escola, demonstra algumas causas da insatisfação:

"...os professores também não ajudavam os alunos que queriam ... Tem matéria que passou o ano todinho e o professor chegava e mandava fazer um resumo e pronto ganhava a nota do bimestre. Então a gente viu muito isso. Então é com isso daí que a gente nunca vai chegar a ter um conhecimento e no caso o professor em química nunca é uma matéria que eu conheci, que eu tenha estudado. O professor não veio trazer nada a mim. Chegava, fazia um resumo. Eu acho que isso não é um conhecimento suficiente pra que esteja preparado para fazer uma faculdade, um ensino técnico." (Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

Na fala deste aluno é denunciada como improdutiva a prática de apenas "fazer resumo", em troca de nota. O aluno demonstra entendimento de que este método não lhe deixaria preparado para avançar nos estudos. E confirmando esta crítica ainda temos falas de alunos que acrescentam a sugestão de que os assuntos das aulas sejam debatidos, ou seja, que existam conversas sobre os temas das aulas:

"...muitos professores eles fazem página tal do livro e dá nota, mas eu acho que você lê decora o que está escrito ali um dia você esquece. E é o que você debate, entra em questão analisando, conversando, debate eu acho que isso ai fica mais guardado em nossa mente e é isso ai que nos ajuda a enfrentar o problema a ate enfrentar um vestibular."(Aluna nº. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista n 7)

Mas o grau de descontentamento parece ser melhor expresso quando o aluno consegue pinçar de sua memória de estudante o que considera o exemplo símbolo de sua indignação em relação ao conteúdo transmitido:

"...o 3º ano praticamente, quase concluindo o ensino médio, o professor passando separação de silabas. É difícil. Qual o conhecimento que um aluno consegue para fazer um ENEM? Eu acho que ele não consegue aprender nada com isso?" (Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

As entrevistas também revelam, mesmo quando as críticas maiores são destinadas aos professores, o desejo de que a escola cobre mais do professor. Vemos que a política de maior

controle e monitoria sobre o trabalho do professor já conta com respaldo de parte dos alunos. É o que temos nos trechos abaixo:

"...essa questão de trabalho os professores concordam com tudo que os alunos fazem. Eu fiz trabalhos que eu busquei tudo o que eles pediram e muitas pessoas que não vinham na semana faziam. Chegavam os professores e procuravam se eles tinham feito eles se a gente teria o trabalho de buscar as pessoas chegavam lá colocavam o nome no trabalho" (Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

"... muitos dos professores eles assim se o aluno não está interessado em fazer a lição eles também não estão, ficam com a cara para cima lendo jornal. Muitas vezes a escola cobra do aluno, mas não cobra do professor, como eles vão cobrar da gente se eles não cobram do professor porque a gente depende do professor. Se a gente veio aqui é porque a gente quer alguém dedicado para nos ensinar mas se o professor não passa a matéria que tem que passar, não se dedica como que faz, fica com a cara para cima muitos alunos tiram notas ruins. Vão lá cobrar daquele aluno, deixa de DP e passa uma prova sem consulta como é que aquele aluno vai fazer uma prova sem consulta se ele não explicou a matéria, se aquele aluno já tem a matéria devagar para aprender os estudos e ele vai e passa uma prova sem consulta muitas vezes ele tira uma nota baixa." (Aluna nº. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista n 7)

"... Muitas vezes um professor chega e ajuda você só que outros também não. Acabam não ajudando. É o caso que eu citei chega ali e só um resumo ganha a nota do bimestre eu acredito que a escola sabe que isso também não vai trazer o conhecimento ao aluno. Muitas vezes lá o diretor quer ser reconhecido, mas teve o SARESP e muitos que estão lá não sabem o que o aluno está passando. Na sala tem professores que vão e fecham a sala, eles não passam nada e fecham a sala para não permitir que os alunos saiam para que os diretores não vejam que os alunos estão sem fazer nada. Igual eu falo: lá dentro o diretor quer ser reconhecido mas não sabe quem são os professores que estão dentro da escola, não reconhecem." (Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

Por fim, este quadro reforça a visão negativa que existe em relação ao serviço público e a idéia disseminada de que não existe fiscalização do trabalho público:

"...É bem pequeno mesmo aqueles que se preocupam com... com o aluno, com o bem estar dele, o que que ele tá achando. Às vezes ele impõe a opinião dele e não tá interessado em saber a opinião do aluno. Não quer saber, né? O emprego dele é garantido, é público. Falta de fiscalização na área pública, acaba ocorrendo isso, entendeu? Não sei se a falta de fiscalização é por que as pessoas no poder acham que... que não tem necessidade de gente boa pra ter um ensino de qualidade." (Aluno nº. 33. Felipe. 18 anos. 3º Ano do Ensino Médio do Período Noturno de Escola de Itaquera. Entrevista nº. 10)

"...vem e passa matéria. Eu qualificaria baixo. Ele vem, passa a matéria, explica e não tá nem aí se tão prestando atenção ou não. Eu acho que é meio que uma máquina, vem, faz e vai embora. Não tá interessado, tá interessado em ganhar o dele, porque é uma área tranquila, você vem, só escreve e vai embora." (Aluno nº. 33. Felipe. 18 anos. 3º Ano do Ensino Médio do Período Noturno de Escola de Itaquera. Entrevista nº. 10)

"... Em relação à escola o interesse é do aluno e do professor entendeu? Tem alunos desinteressados que não querem saber de nada, só querem saber de bagunçar e não colaboram com nada e tem também os professores que estão ali que nem máquinas, passam lição na lousa, para e dá questão, dá nota e deixa por isso mesmo, eles não se aprofundam na idéia de fazer o aluno entender realmente o sentido daquilo entendeu?" (Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

4.3.3.6.5. Visões Positivas dos Professores

Mas há entre os alunos, reconhecimento ao trabalho dos professores? Existe sim, nas entrevistas, a presença de visões mais positivas em relação aos professores, como no exemplo abaixo:

"me dediquei mais devido a depois do meu tempo de gravidez, perdi muita coisa, então me dediquei bastante e tem professores que me ajudaram muito. Teve professores que eu nem precisei falar, eles vieram passaram trabalho, me incentivaram. ... também concordo com a falta de interesse dos alunos, eu acho que o professor não precisa ficar lá na frente se rebaixando: olha, se você não fizer você vai ficar sem nota eu acho que o aluno não tem aquele discernimento ele sabe que se ele não fizer ele vai ficar sem nota ; eu acho que os

professores também já estão um pouco cansados de ter que ficar correndo atrás dos alunos sendo que o aluno que precisa passar de ano sendo que é o aluno que precisa aprender." (Aluna nº. 25, Karoline, 19 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Neste trecho, parece que a aproximação da aluna em relação aos professores e sua maior compreensão talvez decorra da ajuda que obteve de alguns educadores quando enfrentou o problema da gravidez. Parece que a compreensão percebida por parte dos professores em relação à sua questão pessoal favoreceu a reciprocidade de considerar o cansaço do professor em ter que "correr atrás do aluno" ou se rebaixar. Um entendimento semelhante é verificado no recorte abaixo em que a aluna conseguiu ver os professores como amigos, avançando para até tentar explicar a causa do cansaço que também percebe nos professores.

"... eu acho que a escola é razoavelmente boa. Eu acho que tem professores muito bons que deixam até de ser professor e viram teu amigo; tem alunos muito bons mesmo, só que a parte que fica conhecida é a parte ruim, são os alunos desinteressados e os professores que estão ali só para ganhar dinheiro. Então eu acho que o problema é isso, mas porque será que o professor está cansado? Porque será que o aluno não está interessado? Tem, eu conheço professor que dá aula em 2 ou 3 escolas e fica sobrecarregado eu acho que isso interfere muito. Sobre o curso técnico que eu faço, a Gestão de Pequenas Empresas é pelo governo desde o ano passado." (Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Nestas últimas entrevistas, aparecem referências ao cansaço dos professores e em trechos anteriores foram citados, por outros entrevistados, os problemas causados pelos "alunos desinteressados" que também cansariam aqueles que teriam mais interesse em aprender. Esta questão, do cansaço dos alunos com os outros colegas, nas respostas de outra pergunta do questionário, aparece com maior freqüência. A pergunta é sobre as maiores dificuldades que o aluno encontraria para estudar e, nas respostas, após o fator "tempo", apontado como o maior problema nas duas escolas, a indisciplina dos alunos/o barulho/a conversa na sala/a bagunça, aparece em segundo lugar nas queixas na primeira escola conforme tabela nº.29, com 24,14% dos apontamentos; na segunda escola conforme tabela

nº.30, o problema do barulho/conversa/bagunça dos colegas, aparece como a terceira indicação, com 11,76%, após 20% que indicam a dificuldade do tempo e 16,48% que afirmam não enfrentar nenhuma dificuldade.

Tabela 29 – Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória

Opinião	Alunos	%
Tempo	30	25,86
A explicação dos professores/ má vontade/ professores que não explicam direito/não colocam ordem na sala	18	15,52
A Matéria de matemática	6	5,17
Cansaço e sono	5	4,31
Nenhuma dificuldade	12	10,34
Barulho e conversa na sala/indisciplina dos alunos/bagunça/falta de interesse dos alunos	28	24,14
Excesso de trabalhos escolares e provas	3	2,59
Outras dificuldades	5	4,31
TOTAL	116	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 30 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória

Opinião	Alunos	%
Tempo	17	20,00
A explicação dos professores/ má vontade dos professores que não explicam direito/não colocam ordem na sala	6	7,06
Cansaço e sono	3	3,53
Nenhuma dificuldade	14	16,48
Barulho e conversa na sala/indisciplina dos alunos/bagunça/falta de interesse dos alunos	10	11,76
Falta de local reservado para estudar que tenha silêncio	6	7,06
Falta de atenção/falta de interesse	6	7,06
Pessoas sem interesse na escola	2	2,35
Falta de materiais, livros	2	2,35
Outras dificuldades	8	9,41
Não respondeu	11	12,94
TOTAL	85	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

Nas tabelas acima que apresentam as respostas à pergunta sobre as maiores dificuldades dos alunos, também percebemos que nas duas escolas o percentual de entrevistados descontentes com os colegas (Escola de Ensino Médio da Vila Progresso: 24,14% conforme tabela nº.29; Escola de Ensino Médio da Parada XV: 11,76% conforme tabela nº.30) é maior do que os que apontam a maior dificuldade no trabalho dos professores (Escola de Ensino Médio da Vila Progresso: 15,52%; Escola de Ensino Médio da Parada XV: 7,06%). E comparando as duas escolas, ainda é possível perceber uma correspondência: na escola com maior dificuldade com alunos também é elevada a dificuldade com os professores: na escola em que a dificuldade com os alunos é menor, também é menor a dificuldade com os professores (embora não nos arrisquemos a opinar sobre qual destes fatores é o mais determinante). Ainda sobre esta questão, vale observar que entre os 15,52% que apontaram, na primeira escola do Ensino Médio conforme tabela nº.29, a dificuldade com os professores, parte indica como dificuldade do professor o fato de não colocar "ordem na sala".

Outra questão que permite verificar uma certa correspondência entre o desempenho do professor, percebido pelos alunos, e a disciplina dos colegas, comparando-se as duas escolas do Ensino Médio, é sobre o que o aluno "precisaria para estudar melhor". Na resposta a esta questão, o maior percentual, na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso conforme tabela nº31, de 21,78% é a que aponta a necessidade de bons professores/melhores explicações/professores mais capacitados/dedicados/presentes; seguido pelo fator tempo, 20,17%; e silêncio na sala/colaboração dos alunos/disciplina na sala, com 15,32%. Quando comparamos com a Escola de Ensino Médio da Parada XV conforme tabela nº.32, vemos que o percentual dos que apontam a necessidade de melhoria dos professores é bem menor, 10,87% e a melhoria dos alunos nem aparece como categoria. É interessante observar que nesta escola, na resposta em que diminui a responsabilização do professor ou mesmo desaparece a responsabilização dos outros alunos, aumenta o percentual dos que trazem para si a responsabilidade de ter mais vontade/disposição/atenção, 13,04%.

Tabela 31 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor

Opinião	Alunos	%
Nada	4	3,23
Mais tempo	25	20,17
Silêncio na sala/colaboração dos alunos/ disciplina na sala/que tirassem alunos desinteressados	19	15,32
Vontade/disposição/atenção	14	11,29
Acesso á internet/computador/aulas de computação	10	8,06
Melhores condições de ensino/materiais didáticos	5	4,03
Bons professores/melhores explicações/ professores mais capacitados/ profs. mais dedicados/ professores mais presentes	27	21,78
Dormir mais/descansar	2	1,61
Outros	8	6,45
Não Respondeu	10	8,06
TOTAL	124	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 32 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Parada XV Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor

Opinião	Alunos	%
Nada	4	4,35
Mais tempo	18	19,57
Local melhor, calmo, silencioso para estudar	7	7,61
Vontade/disposição/atenção	12	13,04
Pessoas interessadas	3	3,26
Acesso á internet/computador próprio	5	5,43
Melhores condições de ensino/materiais didáticos/ livros/laboratórios	7	7,61
Bons professores/melhores explicações/aulas diferentes, mais dinâmicas	10	10,87
Dinheiro, renda para não trabalhar e terminar os estudos	4	4,35
Mais incentivo	2	2,17
Organização da escola	5	5,43
Outros	7	7,61
Não respondeu	8	8,70
TOTAL	92	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tendo-se observado, nessa série de questões que permitiram colher dados sobre como os alunos, das escolas de Ensino Médio pesquisadas, avaliavam suas unidades, quando

indagados sobre as melhorias esperadas e as dificuldades que necessitavam superar, a predominância dos fatores "tempo", "falta de melhor trabalho dos professores" e "maior colaboração dos colegas alunos"; é difícil não constatar as diferenças em relação às respostas dadas pelos alunos das duas escolas técnicas, quando confrontados com perguntas semelhantes, como veremos a seguir.

4.3.3.6.6. O Fator "Tempo" na Vida Escolar

Nas respostas dadas pelos alunos das escolas técnicas, quanto "às dificuldades que encontravam", "o problema que mais interferia em seus estudos" e "o que precisariam para estudar melhor", o fator "tempo" aparece como campeão nas indicações. Nas duas questões que estão presentes nos dois grupos de escolas, sobre as dificuldades e o que os alunos precisariam para estudar melhor, o percentual dos que indicaram o fator "tempo" nas respostas dos alunos do Ensino Técnico é mais do que o dobro do verificado nas respostas dos alunos no Ensino Médio.

Esta presença do tempo como principal problema dos alunos do Ensino Técnico é compreensível uma vez que boa parte precisa conciliar o tempo na Escola Técnica com o trabalho ou a Escola de Ensino Médio (ou outro cursos) ou ambos (outro curso e trabalho).

Em relação a esta questão do tempo constituir maior dificuldade apontada pelos alunos das Escolas Técnicas, numa proporção muito superior ao verificado entre os alunos das escolas de Ensino Médio, além do aspecto "aritmético" de considerar uma conseqüência natural ou previsível uma vez que estes alunos muitas vezes, somam ao tempo gasto na escola Técnica o tempo também utilizado na conclusão do Ensino Médio, o que é o caso de alguns, e/ou o tempo dedicado ao trabalho, há ainda um outro aspecto que deve ser considerado que diz respeito à motivação para este investimento. Segundo Bordieu, este investimento de algumas famílias na formação de seus filhos constituiria uma espécie de estratégia de transmissão do capital cultural. Compreensível que este esforço seja mesmo significativo para as famílias se for considerado que manter o filho numa escola técnica, concomitante ao Ensino Médio, requer, muitas vezes, ter que não apenas abrir mão da renda, mesmo que pequena, que este filho obteria no mercado de trabalho, mas também ter que arcar com as despesas escolares do filho neste período (material escolar, transporte e alimentação, por exemplo). Bordieu trata desta estratégia utilizada pelas famílias, ao questionar a teoria da aptidão ou do dom:

> "Ao omitir estratégias de investimento escolar para o âmbito das estratégias educativas e do seu sistema das estratégias de reprodução, condenam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais bem oculto e socialmente mais importante dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural: as interrogações ingênuas sobre a relação entre a aptidão... para os estudos e o investimento nos estudos dão testemunho da ignorância de que "a aptidão" ou o "dom" é também o produto de um investimento em tempo e em capital cultural". (BORDIEU, 1974, *apud* NOGUEIRA, CATANI, 2008, págs. 119 e 120)

Tabela 33 – Alunos do Ensino Técnico que Freqüentam Outro Curso Além da Escola

Opinião	ETEC de Ermelino Matarazzo	%	ETEC de Guaianases	%
Sim	200	34,78	58	26,36
Não	372	64,70	161	73,18
Não respondeu	3	0,52	1	0,45
TOTAL	575	100,00	220	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo e Escola Técnica de Guaianases

Tabela 34 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Ermelino Matarazzo Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória

Opinião	Alunos	%
Tempo	308	45,63
A explicação dos professores	24	3,56
Falta entendimento da matéria	23	3,41
Falta de dinheiro	21	3,11
Cansaço e sono	32	4,74
Dificuldade de acesso a internet	122	18,07
Barulho e conversa na sala	12	1,78
Falta de concentração	27	4,00
Preguiça	13	1,93
Outras dificuldades	4	0,59
Nenhuma dificuldade	5	0,74
Não respondeu	84	12,44
TOTAL	675	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo

Tabela 35 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Guaianases Sobre As Maiores Dificuldades que Encontram para Estudarem de Forma Satisfatória

Opinião	Alunos	%
Tempo	120	50,44
Falta orientação/ explicação dos professores	3	1,26
Falta entendimento da matéria	5	2,10
Falta de recursos, materiais didáticos	10	4,20
Falta de computador e dificuldade de acesso a internet	13	5,46
Barulho e conversa na sala/bagunça e desinteresse dos alunos	9	3,78
Falta de concentração/distração/falta de vontade	7	2,94
Conciliar ensino técnico e ensino médio/muitos trabalhos nas 2 escolas	7	2,94
Trabalho/cansaço/durmo pouco	11	4,62
Distância entre casa e escola	2	0,84
Dificuldade no transporte/ transporte lotado e demorado	2	0,84
Problemas/preocupações pessoais	6	2,52
Falta de local adequado para estudar	13	5,46
Outras dificuldades	4	1,68
Nenhuma dificuldade	13	5,46
Não respondeu	13	5,46
TOTAL	238	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Guaianases

Tabela 36 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Ermelino Matarazzo Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor

Opinião	Alunos	%
Nada	52	9,04
Mais tempo	308	53,58
Ambiente agradável	13	2,26
Menos apostilas	31	5,39
Acesso à internet	106	18,43
Menos trabalho extra-classe	24	4,17
Apoio	31	5,39
Não respondeu	10	1,74
TOTAL	575	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo

Tabela 37 - Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Técnico de Guaianases Sobre o que Precisaria para Estudar Melhor

Opinião	Alunos	%
Nada	6	2,63
Mais tempo	113	49,56
Local, espaço mais adequado	19	8,33
Material didático, livros, computadores, laboratórios na escola	24	10,53
Ter computador e internet em casa	13	5,70
Não trabalhar ou trabalhar menos ou horários mais flexíveis no trabalho	8	3,51
Ter mais vontade/disposição, concentração própria	8	3,51
Melhor qualidade da aula/melhor qualidade do professor	8	3,51
Estudar em grupo/estudar com alguém	3	1,32
Não sabe	3	1,32
Outros	5	2,19
Não respondeu	18	7,89
TOTAL	228	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Guaianases

Tabela 38 – Opinião dos Alunos Da Escola Técnica de Ermelino Matarazzo Sobre o que Mais Interfere e Prejudica Seus Estudos

Opinião	Alunos	%
Tempo	308	53,57
Local	10	1,74
Horário disponível	20	3,48
Cansaço e sono	32	5,56
Acesso à internet	122	21,22
Falta de concentração	20	3,48
Preguiça	21	3,65
Não respondeu	42	7,30
TOTAL	575	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo

Tabela 39 - Opinião dos Alunos Da Escola Técnica de Guaianases Sobre o que Mais Interfere e Prejudica Seus Estudos

Opinião	Alunos	%
Falta de tempo	69	29,00
Falta de local/espaço adequado para estudar	6	2,52
Trabalho	21	8,83
Cansaço/sono	24	10,09
Necessidade de computador/internet	11	4,62
Falta de dinheiro/falta de recursos	11	4,62
Falta de material didático/livros/laboratórios na escola	8	3,36
Bagunça/barulho na sala	13	5,46
Problema de transporte/condução	4	1,68
Falta de vontade/distração	5	2,10
Problemas familiares	6	2,52
Nenhum	20	8,40
Outros	10	4,20
Não respondeu	30	12,60
TOTAL	238	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Guaianases

Além da questão do tempo, também podemos observar nas tabelas acima, comparando-as com as tabelas referentes às mesmas perguntas quando feitas para os alunos do Ensino Médio, que as dificuldades com os professores e outros alunos, elevadas nas respostas vindas do Ensino Médio, aparecem quase inexpressivas nos questionários aplicados nas Escolas Técnicas.

Antes, porém, de dar continuidade às comparações entre as respostas dos alunos das Escolas de Ensino Médio e os das Escolas Técnicas, analisemos alguns trechos de entrevistas que permitiram obter a visão que os alunos possuem sobre os colegas que aparentam menor interesse pelo estudo.

4.3.3.7. Visões Sobre os Outros Jovens

4.3.3.7.1. As visões pessimistas sobre os colegas da escola e outros jovens da Comunidade

"... na nossa sala, por exemplo, são poucos alunos que tem visão de futuro; são poucos porque a maioria quer brincar mas esses que tem a visão do futuro falam: vamos estudar não só dentro da escola. Tudo bem, o professor é eficiente, ele é importante mas, na nossa vida temos que aprender a caminhar com os nossos pés ir atrás dos nosso estudos, dos

nossos conhecimentos, pesquisar na internet, ter livros e assim vai o conhecimento." (Aluna nº. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

"a metade da sala tem objetivos, a outra metade tá perdida, tentando se encontrar. Alguns eram bons alunos, ficaram... tão oscilando agora, né? Tem alunos oscilantes, um ano vai bem , outro ano não vai bem. Num bimestre ele tira nota alta, no outro bimestre ele cai, ou aumenta. Então, na minha sala é bem assim, viu. É... não vou falar que todos tiram notas ruins, porque não é verdade. Às vezes eles tiram notas tuins, aí no outro bimestre as notas deles são super altas, é meio... é bem contraditório isso. Na minha sala, é... tem alunos muito bons, tem pessoas que se expressam bem, sabem fazer tudo, só que às vezes por uma coisa que deu errado eles tiram nota baixa, ás vezes não dá certo, às vezes se complica. Então, eu acho que depende muito. Tem alunos na minha sala.. agora, tem alunos na minha sala que pelo amor de Deus. Tem alunos que não é oscilante não, decai mesmo, eles andam com aqueles alunos que tão lá no chão e não fazem nada pra levantar.(Aluna nº. 30. Caroline. 16 anos. Do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Nas falas acima das alunas Denise e Caroline são observadas posturas pouco otimistas em relação aos colegas que parecem não ter "visão de futuro". A aluna Caroline chega a distinguir dois grupos de colegas, os que possuem objetivo, de um lado, e os que estão perdidos, do outro. E alguns destes estariam "no chão", não fazendo "nada para levantar". Diante deste quadro sombrio pintado pela aluna, como a situação destes colegas é vista pelos alunos que "não estão no chão" e pelos professores? As falas, abaixo, dão uma idéia de como estes alunos que "estão no chão" são vistos pelos colegas e professores:

"e continuam vindo pra encher o nosso saco." (Aluna nº. 25. Karoline, 19 anos, 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

"... E eles não se tocam. Os professores falam: Nossa, você... não tem.. nossa, meu filho sai daqui. Eles ficam lá, parecem parasitas. Eles não se tocam que eles tão... eles tão sendo zuados por todos por causa disso." (Aluna nº. 30, Caroline,16 anos. Do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Vimos nos depoimentos acima a visão existente sobre os jovens tidos como caídos no interior da escola. Aqueles alunos que estão na escola por inércia. Aqueles cujos colegas e professores preferiam que já tivessem desistido. Mas, como são vistos os jovens que já não estão na escola, aqueles que estão "caídos" do lado de fora?

"... Eu vejo uma realidade triste onde eu moro. Porque os jovens, assim, eu moro de descida e eu vejo os jovens fumando droga, cheirando. A gente fica assim: a que ponto os jovens chegaram , adolescentes ai grávidas. Então é assim: uma é a gente ver na tv, outra é a gente vivenciar isso. Eu convivo com aquilo. Mesmo não fazendo parte, a gente convive porque são vizinhos." (Aluna nº. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

4.3.3.7.2. A visão do aluno como quem faz seu próprio caminho, nas entrevistas feitas nas escolas técnicas

Na fala citada acima, da aluna Denise, ao comentar sobre alguns de seus vizinhos que viveriam nas drogas, afirma que convivia "com aquilo", mesmo "não fazendo parte". Nas falas, abaixo extraídas de alunos dos cursos técnicos, aparece uma distinção entre os jovens, considerados acomodados, e que ficam para trás, e os que percebem que precisam "correr atrás".

"... aproveita do ensino quem quer, conheço muita gente que estudou comigo ou não, mas na mesma escola, e que não aproveitaram nada só bagunçavam. Eu bagunçava mas aproveitava também. Tem oportunidades que você tem que correr atrás, tem muita gente que fica em casa deitado assistindo TV achando que emprego vai bater na porta, ou eu vou passar em algum concurso assim deitado. Num é assim que acontece, você tem que correr atrás dos seus objetivos. Tem alguns que não fazem nada mesmo pelo apoio da família, deixa meio de lado não pega no pé dele, se quiser ir pra escola vai se não quiser fica em casa ou na rua que não tão nem ai." (Aluno nº. 10, Eleandro. 22 anos. Curso Noturno. Entrevista nº. 2)
"...eu tenho certeza que muitos na minha idade não aproveitaram nada do estudo. Tanto que na minha rua eu nem tenho muitos amigos porque a maioria ou está preso, ou morreu ou fugiu dali. Mas meu primo que tem 16 anos mudou um pouco, ele e a maioria dos amigos dele estuda e trabalha, então agora o pessoal está aproveitando mais." (Aluno nº. 11, Rafael. 22 anos. Curso Noturno. Entrevista nº. 2)

Já tínhamos visto, em entrevistas anteriores, que entre parte dos alunos há o entendimento de que alguns colegas não possuiriam "visão de futuro", "metade da sala tem objetivos, a outra metade tá perdida". Estas afirmações, se por um lado, revelam falta de perspectivas dos alunos, inexistência de objetivos definidos em relação à escola, por outro lado, também cabe indagar sobre os objetivos da escola, percebidos pelos alunos. São percebidos? São os mesmos? É do que trataremos, a seguir.

4.3.3.8. Os objetivos no ensino: dos alunos e da escola, na perspectiva dos entrevistados.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos às questões referentes aos objetivos quanto ao Curso, os seus (dos alunos) e os da escola, observa-se que nas duas escolas, predomina como principal objetivo dos alunos, "aprender mais, adquirir conhecimentos", com 27,93% na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e 37,35% na Escola de Ensino Médio da Parada XV.

Na Escola de Vila Progresso, há um empate entre as indicações que obtiveram o segundo maior percentual, de 16,22% nas respostas. Estas opções que ficaram empatadas no segundo lugar, como objetivos dos alunos nesta escola foram "ter uma profissão" e "fazer faculdade".

Um resultado diferente foi citado na escola da Parada XV, onde em segundo lugar, como objetivo principal do aluno, ficou a opção "trabalhar/ entrar no mercado de trabalho/ ter um emprego", com 13,25% das indicações; em terceiro lugar ficou a opção "terminar os estudos/ terminar o Ensino Médio/ Concluir o Ensino Básico", com 10,84%; ficando a opção "alcançar a faculdade/ passar no vestibular", com 6,02%, apenas em sexto lugar, atrás da opção "outros" e "não responderam", com 9,64% e "ter um futuro melhor/ subir na vida", com 8,43%.

Tabela 40 – Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente ao Principal Objetivo Com o Curso

Opinião	Alunos	%
Aprender mais/adquirir conhecimento	31	27,93
Trabalho/ter uma profissão/me realizar profissionalmente	18	16,22
Fazer faculdade	18	16,22
Ter um futuro melhor/ser alguém na vida/ter uma vida melhor	14	12,61
Terminar a escola/me formar/ o diploma/concluir o ensino médio	7	6,31
Nenhum/nada	4	3,60
Outros	4	3,60
Não responderam	15	13,51
TOTAL	111	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 41 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente ao Principal Objetivo Com o Curso

Opinião	Alunos	%
Obter conhecimentos, aprender	31	37,35
Trabalhar/entrar no mercado de trabalho/ter um emprego	11	13,25
Alcançar a faculdade/passar no vestibular	5	6,02
Ter um futuro melhor/subir na vida/ser alguém na vida	7	8,43
Terminar os estudos/terminar o ensino médio/ concluir o ensino básico	9	10,84
Ter dinheiro	2	2,41
Nada	1	1,20
Não sei	1	1,20
Outros	8	9,64
Não responderam	8	9,64
TOTAL	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

E há também uma coerência neste sentido quando é observada a resposta dada à questão sobre quais seriam os objetivos da escola, pois aparecem como predominantes o de "ensinar os alunos", "dar conhecimento, ensinar a estudar", com 28,99% na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso e 22,81% na Escola de Ensino Médio da Parada XV. As respostas às duas questões, portanto, apontam para uma compreensão de que os objetivos dos alunos e os

que estes imaginam ser da escola são de aprender e ensinar conhecimentos gerais que não estariam diretamente voltados à obtenção de emprego e ingresso no Ensino Superior.

Tabela 42 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Vila Progresso Sobre Qual Objetivo da Escola

Opinião	Alunos	%
Ensinar os alunos/Dar conhecimento/Ensinar a estudar	20	28,99
Preparar para futuro melhor/Para subir na vida	10	14,49
Formar cidadãos críticos/Conscientes/Mente aberta	9	13,04
Fazer de alunos pessoas boas/Independentes/Boa índole/Formar personalidade	9	13,04
Encaminhar para formação profissional/Bom emprego/Sucesso profissional	6	8,70
Preparar para faculdade/Preparar para o ENEM/Vestibular	5	7,25
Passar o aluno de ano/Fazer passar mesmo que o aluno não esteja preparado	5	7,25
Outros	5	7,25
TOTAL	69	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 43 – Opinião dos Alunos da Escola de Ensino Médio da Escola da Parada XV Sobre Qual Objetivo da Escola

Opinião	Alunos	%
Ensinar	13	22,81
Prepara para o futuro/Preparar para ser alguém na vida/ter futuro melhor	13	22,81
Formar para mercado de trabalho/Formar mais profissionais	9	15,79
Formar cidadãos	4	7,02
Preparar para a faculdade	4	7,02
Formar seres humanos melhores/que tenham respeito	3	5,26
Ajudar os alunos	2	3,51
Formar semi-analfabetos/Passar de ano	2	3,51
Outros	7	12,28
Total	57	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

Quando confrontamos estes dados das duas escolas com os resultados de outras pesquisas que também abordaram este tema dos objetivos da escola de Ensino Médio, para os

alunos, percebemos semelhança, principalmente, com o que foi constatado junto aos alunos da primeira escola, a da Vila progresso. Numa pesquisa do Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, publicada em 2003, foram consultadas as opiniões dos estudantes e professores de diversas capitais do Brasil sobre o Ensino Médio. Publicada com o título de "Ensino Médio: Múltiplas Vozes", esta pesquisa, coordenada por Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro, identificou que na Capital de São Paulo, para os alunos, a finalidade do Ensino Médio que obteve maior indicação foi a preparar para o vestibular com 58,3%. Num questionário onde os alunos podiam indicar somente as duas finalidades julgadas mais importantes, a finalidade que obteve a segunda colocação, com 44,3% das indicações foi "conseguir um futuro melhor" e a terceira indicação, com 16,7% foi a de "conseguir trabalho". (ABRAMOVAY, CASTRO, 2003, pág. 167).

Já em outra pesquisa, já citada, realizada sob a coordenação de Corti e Souza, da Ação Educativa, intitulada "Que Ensino Médio Queremos? , foi tomado o cuidado de levantar, separadamente, as expectativas dos alunos que ingressavam, dos alunos que estavam finalizando o Ensino Médio em escolas também localizadas na Zona Leste de São Paulo:

> "Quanto ao que os jovens esperavam da escola média ao ingressarem, percebemos uma forte aposta de que este nível de ensino os preparasse para o mercado de trabalho (43%). Esta resposta foi enfatizada por mais de 50% dos alunos da Escola Jd. Planalto e da Escola A. E. Carvalho. Os estudantes do 1º ano (46%) indicam mais esta expectativa, que vai diminuindo no 2º (42%) e 3º anos (38%), bem como é algo mais significativo para os alunos do período noturno (48%), seguido do matutino (41%), e bem menos expressivo no vespertino (34%). Vale lembrar que a única escola com salas de ensino médio à tarde é a Escola Carrão, e que a presença neste período indica uma condição social diferenciada e uma relação ainda mais distante com o mundo do trabalho (76% destes alunos nunca trabalharam, contra 62% na média geral da escola, e 55% na média das 5 escolas investigadas).... Em segundo lugar, os jovens afirmam que esperavam da escola uma preparação para o vestibular (25%), sendo esta uma expectativa mais forte na Escola Aricanduva (36%) e na Escola Carrão (28%). Trata-se de uma expectativa, sobretudo, das meninas (31%), o que revela que, para elas, há uma relação mais íntima entre o ensino médio e um projeto de continuidade dos estudos em nível superior, diferentemente dos meninos para os quais a relação com o trabalho é mais significativa... Em terceiro lugar aparecem empatados a preparação para a cidadania e a conquista do diploma como expectativas que atingem, cada uma, 8% de menções, sendo que esta última é mais freqüente entre os rapazes". (CORTI E SOUZA, 2009, págs. 48 e 49)

Notamos ao comparar estes resultados de pesquisa, também realizada em escolas da Zona Leste de São Paulo, com os resultados nas escolas desta dissertação, para esta questão que diz respeito aos objetivos/ expectativas dos alunos em relação ao Ensino Médio, também há diferença substancial quando se atenta para o fato que nas duas escolas de Ensino Médio pesquisadas nesta dissertação o objetivo mais indicado foi o que aponta um benefício mais

genérico de “aprender mais/ obter conhecimento”, contrastando com o resultado nesta outra pesquisa feita por iniciativa da ONG Ação Educativa. E esta diferença não ocorre apenas quando se analisa o resultado desta outra pesquisa direcionada aos jovens ingressantes no Ensino Médio. Quando os alunos, nesta outra pesquisa, foram de turmas do terceiro ano, os resultados também não foram menos diferentes:

> “Os jovens entendem que o ensino médio deve prioritariamente prepará-los para que possam entrar numa faculdade (43%), mas também formá-los para o mercado de trabalho (32%) e para a cidadania (19%). Nenhum destes três caminhos de formação foi descartado. Mais uma vez, percebe-se uma diferença entre estudantes dos 1ºs anos e dos 3º anos, isso porque para o grupo que está no último ano de ensino médio, a preparação para o ingresso no ensino superior é mais prioritária”. (CORTI E SOUZA, 2009, pág. 51)

Vemos que permanece, como diferença que distingue a opinião dos alunos das duas unidades investigadas nesta Dissertação (As Escolas de Ensino Médio da Parada XV e da Vila Progresso) em relação às opiniões dos alunos ouvidos nesta outra pesquisa realizada em outros bairros da Zona Leste, o apontamento, como principal objetivo, no Ensino Médio, de uma finalidade genérica de “aprender mais”, que pode indicar uma expectativa mais realista de alunos que perceberam não poder contar com os objetivos mais específicos de fazer faculdade ou obter emprego.

Este último objetivo, o de “obter emprego” só aparece como principal finalidade, no caso desta dissertação, na consulta feita aos alunos das Escolas Técnicas. Nestas, os alunos conseguem apontar o objetivo mais específico de “conseguir um bom emprego”, como o principal e, no caso da Escola Técnica de Ermelino Matarazzo, se somamos os 37,57% que responderam que pretendem “conseguir um bom emprego”, com os 34,61% que responderam que pretendem “conseguir emprego na área que cursa”, temos 72,18% responderam indicando este objetivo geral de obter um emprego melhor (bom ou na área em que estuda).

Em função desta concentração, previsível nesta resposta da “obtenção do emprego” como objetivo dos alunos nas Escolas Técnicas, as demais opções indicadas alcançam baixos percentuais e os maiores, como os observados nas Escola Técnica de Guaianases, também estão relacionadas a ter uma profissão (12,61%) ou “adquirir mais conhecimentos técnicos/ aprimorar currículo” (16,52%).

Tabela 44 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Ermelino Matarazzo Referente ao Principal Objetivo Com o Curso

Opinião	Alunos	%
Conseguir um bom emprego	216	37,57
Conseguir emprego na área que cursa	199	34,61
Usar no futuro para próprio negócio	34	5,91
Qualificação profissional	42	7,30
Concluir	29	5,04
Adquirir conhecimentos na área que atua	43	7,48
Não responderam	12	2,09
TOTAL	575	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo

Tabela 45 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Guaianases Referente ao Principal Objetivo Com o Curso

Opinião	Alunos	%
Trabalhar/entrar no mercado de trabalho/conseguir primeiro emprego	33	14,35
Conseguir um bom emprego/mudar de emprego/melhorar salário	49	21,31
Conseguir emprego na área que cursa	25	10,87
Usar no futuro para próprio negócio	2	0,87
Ter uma profissão/Profissionalizar-se	29	12,61
Concluir	2	0,87
Adquirir/ ter mais conhecimentos técnicos/aprimorar currículo/especializar	38	16,52
Obter conhecimentos	30	13,04
Trabalhar na área e fazer faculdade	9	3,91
Outros	10	4,35
Não responderam	3	1,30
TOTAL	230	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Técnica de Guaianases

Entre as opções que obtiveram menor percentual, nas duas escolas técnicas, porém, vale prestar atenção na resposta "usar no futuro para próprio negócio" que obteve 5,91% das indicações na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo, e 0,87% na Escola Técnica de Guaianases. A baixa freqüência desta resposta que está mais associada à idéia tão disseminada do empreendedorismo contribui para colocar em dúvida o acerto na decisão de investir na escolha do Curso de Gestão de Pequenos Negócios, entre os cursos do Centro Paula Souza, para implantar nas escolas de Ensino Médio da Rede pública de São Paulo.

Mas ainda em relação aos objetivos da escola, tais como são percebidos pelos alunos, vale observar como são variadas estas percepções.

4.3.3.8.1. O Objetivo de Preparar para a Competição e o Lucro

Uma destas percepções, que está presente em algumas falas é a de que a escola visa preparar o aluno para a competição social e a obtenção de lucro, conforme poderemos ver nos exemplos abaixo:

... o objetivo é formar alunos aptos a concorrer socialmente tanto na vida profissional como na vida social. (Aluna nº.21, Nathalia, 17 anos, 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.8)

...É intensificar os alunos a fazer talvez a prova do ENEM, pra fazer talvez a universidade ou pegar o resultado da prova do ENEM pra fazer Prouni, pra conseguir mais... mais lucro na vida dele. (Aluno nº.31, Danilo, 19 anos, 3º ano do Ensino Médio do Período Vespertino da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.11)

Em relação a estas duas opiniões, não é difícil reconhecer que elas expressam a assimilação da mensagem mais disseminada na mídia, no mercado de trabalho e, também na escola. São palavras que expressam a ideologia dominante da concorrência social e profissional que visa a obtenção de lucro. É interessante notar, porém, que a idéia da concorrência parece estar restrita ao âmbito das profissões, ou seja, diz respeito à competição entre os que trabalham. E, a não ser que a referência à concorrência social, feita pela aluna, fosse feita com a intenção de mencionar a disputa entre os grupos sociais, o que não parece muito provável, esta compreensão indica que não está presente a visão da contradição entre capital e trabalho. Há competição, mas esta se dá entre os profissionais. E todos visam a mesma coisa, obter o máximo de lucros. Uma compreensão que também parece ignorar a diferenciação entre o lucro (o que é apropriado pelos detentores do capital) e o salário (que é a remuneração destinada aos trabalhadores assalariados).

Quando o jovem Danilo faz referência ao lucro parece associar esta palavra à melhoria de vida. Em sua perspectiva, ter "mais lucro" ou melhoria significa, como citou, usar o resultado do ENEM para conseguir cursar uma faculdade.

4.3.3.8.2. Objetivo de Formar Mais um Para o Mercado de Trabalho

E se há o exemplo deste aluno que percebe na escola o objetivo de preparar para o maior lucro na vida, há também a perspectiva mais específica da formação que colocará "mais um" no mercado de trabalho:

"Acho que o objetivo da escola é formar mais um aluno, né? No mercado de trabalho. Sem aquela base que o mundo, que houve com mundo lá fora, proporciona". (Aluno nº.. 34. Washington. 3º ano do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº..10)

Se o aluno anterior, Danilo, estudante do período vespertino, manifestou a expectativa de que a escola objetiva a preparação para que o estudante tenha mais lucros e melhore de vida, entrando na faculdade, o aluno Washington, do período noturno, talvez pelo fato de já ter passado por mais experiências do emprego ou busca de emprego, entende que a escola objetiva simplesmente "formar mais um" para o mercado de trabalho. E nesta preparação de "mais um" não haveria sequer uma "base" suficiente e compatível com o que seria exigido pelo "mundo lá fora". Este aluno do período noturno, diferentemente do colega que estuda no horário da tarde, demonstra uma expectativa menos otimista quanto aos objetivos e capacidades da escola.

Por outro lado, enquanto este aluno do período noturno compreendeu que a escola visa "formar mais um para o mercado de trabalho", embora, na sua opinião, a escola nem faça isto direito, também é observada, na mesma escola, mas no período vespertino, falas de alunas que apontam as dimensões da cidadania e da ética na formação escolar.

"Acho que a escola quer... a escola quer formar cidadãos. Não aquele que acha que vai ser o melhor... a escola vai formar cidadãos. Nem sempre vai ser aquele... o melhor, não sei o que. Mas, o cidadão, as pessoas que sabem respeitar, pessoas educadas, pessoas que têm... têm noção de ética, de moral, de respeito ao outro, de respeito ao próximo. Seria bom se saísse com... juntar isso e todo o conhecimento, nem sempre sai, mas tem casos que conseguem. Você sabe, aquele aluno que é bom na escola, tem uma noção, é educado, tem respeito. Mas eu acho que esse é o objetivo da escola, ela quer formar cidadãos, não quer formar máquinas". (Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"... a escola quer formar justamente isso, não pessoas que sejam máquina , mas que elas saibam respeitar o próximo. Elas quer que... a escola quer justamente que a gente tenha objetivos, que a gente alcance todos os nossos objetivos. Ela não quer: Nossa, entra no mercado de trabalho e arrasa. Tipo: ganhe muito dinheiro. Não. É... A escola quer que a gente tenha uma certa experiência, um certo conhecimento, entendeu? É uma coisa que... que a gente que realmente aprendeu. A gente tem que sempre levar um pouquinho daquele lu... daquele lugar onde marcou a nossa vida. Tipo, escola, essas coisas. A gente tem que... tem que ter um objetivo, realmente. A gente tem que alcançar aquilo que a gente almeja. É... pra gente estar bem com nós mesmos, entendeu? Não somente pra... pra.. é... esse negócio de você fazer aquela coisa mecanizada, robótica, tipo de trabalhar numa empresa, ficar lá. Não, a gente tem que sempre alcançar o objetivo da moral, da ética, acima de tudo. Respeitar o próximo, ser cidadão, você entendeu? Esse é o objetivo da escola. Mas, nem todos os alunos têm essa consciência, entendeu? De que eles têm que ter isso dentro de si. E não é... não é um professor que vai enfiar isso dentro da cabeça dele, é ele mesmo. O aluno tem que se tocar, ele tem que saber por que que ele tá ali, se ele não sabe por que que ele tá ali é porque ele não tem isso, entendeu?" (Aluna nº. 30, Caroline, 16 anos. Aluna do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV.Entrevista nº. 11)

Nestas falas, acima, das alunas Jenipher e Caroline, do período vespertino, da Escola da Parada XV, estão muito visíveis as dimensões da cidadania e da ética. A escola, nesta perspectiva muito bem defendida pelas alunas, tem como objetivo "formar cidadãos", que saibam "respeitar", possuam noção de "ética", "moral" enfim, de "respeito ao outro", conforme argumenta a aluna Jenipher que finaliza que a escola quer "formar cidadãos, não quer formar máquinas". Esta opinião é compartilhada pela colega Caroline para quem o objetivo da escola deve ser mesmo este de fazer o aluno aprender a respeitar o próximo e não o de "entrar no mercado de trabalho" e "ganhar muito dinheiro". Na sua conclusão, porém, a aluna Caroline indica que, em sua opinião, esta operação de aprendizado demanda uma "consciência" que é dos alunos, que "eles têm que ter isso dentro de si" e "não é um professor que vai enfiar isso dentro da cabeça dele", ou seja, é apresentado aí um caminho que seria individual, subjetivo. Entendemos que, só no exposto até aqui, já são perspectiveis algumas variedades de concepções na escola que refletem parte da disputa ideológica observada em outros campos da sociedade. Temos desde a visão mais pragmática ou neoliberal da escolarização que objetiva a formação de competidores aptos a concorrer no

mercado de trabalho, ávidos por lucro e outros ganhos, até esta última visão da escola que possui objetivos mais amplos de formar cidadãos éticos. E entre estas visões, a perspectiva menos otimista de que o objetivo seja "formar mais um" para este mercado de trabalho, sendo que a própria formação deixaria muito a desejar. Mas ainda na linha da formação mais ampla, temos outra fala que chama atenção dos aspectos culturais da formação escolar.

4.3.3.8.3. O Objetivo de Formar para a Cultura Geral e Melhor Comunicação

Como veremos abaixo, temos também uma concepção mais abrangente sobre o papel da escola e seus objetivos.

"... Assim, a escola tem vários projetos, né? Não só do ensino fundamental ou do ensino médio. Tem projetos de educação para adultos. Adultos que não sabem ler, adultos que não sabem escrever. Então eu acho que o objetivo da escola são, assim, ensinar mesmo, educar. Porque tem pessoas que se sentem tão vazias, porque não sabem nem pegar um ônibus, não sabem nem a medicação que tão tomando, porque não sabem ler. E é um meio de comunicação. Então, é.. formar, é... gerar cultura, porque cultura não é só: "você fará uma bela arte". Cultura de pessoas, você ter cultura de saber ler, de saber entrar, de saber comunicar, saber o que faz. Então eu acho que a escola tem outros objetivos além desses". (Aluna nº. 25, Karoline, 19 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Vemos nesta fala da aluna Karoline que ela possui um entendimento mais amplo do que seria o objetivo da escola, ao tratar a escola como um local para "gerar cultura", uma cultura de "saber ler" mas também uma cultura de "saber entrar" e "saber o que faz". Nestas últimas afirmações, a jovem Karoline demonstra um entendimento de que a escola não possui apenas uma tarefa de fornecer letramento, mas é sinalizada também uma perspectiva de conhecimento prático de "saber entrar" e "saber o que faz". Sua visão de educação é uma visão mais integral. Esta aluna, por exemplo, lembra que os projetos da escola não se restringem ao ensino fundamental ou médio regular, mas integram também a educação para adultos. Com seus dezenove anos, a aluna revela uma perspectiva inclusiva que nem sempre está presente, por exemplo, na fala dos professores ou diretores de escolas. E, finalmente, a aluna Karoline fala do objetivo de formar para a comunicação. E neste sentido, sua definição

dos objetivos da educação se aproxima bastante dos objetivos relacionados por Dermeval Saviani, ao tratar dos "Valores e Objetivos na Educação", no livro Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Neste texto, Saviani, após uma interessante exposição sobre a constituição da sociedade humana, finaliza indicando quais seriam os objetivos de educação, no seu entendimento: a educação para subsistência; a educação para libertação; a educação para comunicação e a educação para transformação. (SAVIANI, 1991, pág. 44).

Mas destes elementos citados por Saviani, como os objetivos da educação, o mais presente na fala da última aluna citada, a Karoline, do período vespertino, que constitui, em si, um exemplo de comunicação eficiente, é este componente da comunicação. Em sua fala, porém, não estão presentes alguns outros objetivos citados por Saviani, como é o da transformação mais radical (embora o aprender ler e identificar o destino escrito do ônibus não deixe de significar uma revolução na perspectiva do indivíduo que é alfabetizado), entendendo transformação radical como uma transformação que altere as estruturas econômicas da sociedade, ou objetivo de educação para subsistência, relacionado à luta pela satisfação das necessidades básicas através do trabalho.

Este último componente, o da subsistência/trabalho de certa forma ausente na fala de Karoline, aparece numa análise diametralmente oposta sobre os objetivos da escola, que é apresentada pelo aluno (Felipe, estudante do Período Noturno, nesta mesma escola da jovem Karoline, a Escola Estadual da Parada XV). Diferentemente de Karoline, a aluna do Vespertino, para quem a escola "gera cultura", o Aluno Felipe, não consegue ver os objetivos da escola.

"Não tem objetivo, eles não informam nada....O objetivo da escola? É... eu não consigo identificar o objetivo da escola. É o que? é... é... é formar? É padronizar as pessoas? Pra elas aprender a ler. Porque se todo mundo saber a mesma coisa todo mundo vai tá capacitado pra fazer qualquer trabalho por aí...Vamos dizer que todo mundo aprende a mesma coisa aqui. Quando sai do terceiro ano todo mundo aprendendo a mesma coisa. Chega lá fora tem uma prova que ninguém nunca viu. Nunca... não sabe de nada, não... como é que fica? Fica difícil, né? A pessoa fazer a prova. A... normalmente essas provas pra trabalho, concurso público, essas coisas. Que nem, tem um anúncio ainda de concurso público, né? Será que esses alunos aqui tão capacitados pra fazer a prova?" (Aluno nº. 33. Felipe, 18 anos. 3º Ano do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 10)

Neste fragmento de sua fala, o aluno Felipe é incisivo na sua crítica. Primeiro mostra o que seria uma das principais falhas da escola, o fato de não informar claramente sobre quais são seus objetivos. Para Felipe, inicialmente, a escola "não tem objetivo", pois "eles não informam nada". Em seguida, Felipe levanta a hipótese de que o objetivo poderia ser o de "padronizar as pessoas" que aprenderiam a ler e estariam capacitadas para "fazer qualquer trabalho por aí". Estas hipóteses que o aluno Felipe levanta, ele mesmo refuta logo em seguida questionando a capacidade dos alunos que são formados na escola de conseguir fazer "provas para trabalho, concurso público, essas coisas". Felipe traz, então, de uma forma bastante dura e direta, a dimensão da sobrevivência e do trabalho, indagando sobre quais seriam as chances práticas dos alunos daquela escola de concorrerem num processo seletivo para ingresso numa empresa privada ou num serviço público, mediante concurso. No final de seu raciocínio, porém, Felipe revê sua opinião inicial de que a escola não tinha objetivo. Poucos segundos após afirmar que a escola não possuía objetivos e que não conseguia identificar quais seriam estes objetivos, Felipe muda de idéia, apresentando qual seria, na sua opinião, afinal, o objetivo da escola.

4.3.3.8.4. O Objetivo de Formarem Semi-analfabetos

Eu acho que o governo coloca assim, impõe pra escola: olha, queremos o mínimo de analfabetos. Analfabeto é quem não sabe ler. Aí formam semi-analfabetos, né? Não... não chegam com um objetivo claro.(Aluno nº. 33. Felipe, 18 anos. 3º Ano do Periodo Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 10)

Neste trecho acima, o aluno Felipe sinaliza um aspecto político ao interpretar qual seria, de um lado, a intenção do governo de ter um "mínimo de analfabetos", e de outro, o que a escola conseguiria executar da ordem dada pelo governo: "Aí formam semi-analfabetos". Sua crítica segue em duas direções. Ao mesmo tempo em que crítica a baixa expectativa do governo, satisfeito em tão-somente promover a alfabetização, critica também a escola que sequer estaria cumprindo com eficiência esta determinação. No trecho seguinte, contudo, o aluno Felipe indica que tal incapacidade pode significar uma ação intencional de oferecer o mínimo, o básico, para a maioria.

4.3.3.8.5. Eles tão Preparando a Gente Mesmo pra Resolver Situação Pequena

"eu acho que eles tão preparando a gente mesmo pra resolver situação pequena, nada.. nada grandioso, que nem, vamos dizer assim, passar na USP, ou alguma coisa assim. Porque o aluno era pra sair daqui preparado pra passar... prestar uma prova dessas e passar, né? Pelo menos era né? Não sei se o objetivo deles são esse, preparar o aluno pra uma prova dessa, né? Mas então, o básico eles ensinam, o que é... o que é necessário. O que o... o que a maioria tem que entender. A maioria da... dos alunos sai daqui com o segundo grau. Quantos alunos vão ter condições de fazer uma faculdade particular "? (Aluno nº. 33, Felipe. Período Noturno da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 10)

Neste outro fragmento de sua fala o aluno Felipe, com uma notável perspicácia, aprofunda sua leitura política ao deduzir que "eles tão preparando a gente mesmo pra resolver situação pequena" e ao completar que este preparo não seria nada grandioso, como seria, por exemplo, "passar na USP, ou alguma coisa assim", pois o que é oferecido na escola de "segundo grau" que freqüenta é somente o necessário que "a maioria tem que entender", também demonstra distinguir uma divisão básica na sociedade, entre uma maioria para o qual basta um ensinamento mínimo, o "necessário", de um lado, e, de outro, aqueles que seriam preparados para coisas grandiosas como "passar na USP ou coisa assim".

Além de notáveis pelo que contém de análise estas falas dos alunos, mesmo que apresentem visões e conclusões divergentes sobre os objetivos e resultados obtidos pela escola, estas falam em si, destes "advogados juvenis" que sustentam teses opostas sobre os objetivos da escola, constituem elas próprias, as falas, a evidência de que a escola não falha totalmente nas ações de preparar o aluno para a comunicação de suas idéias, para a argumentação e a crítica como bem demonstra os últimos exemplos citados.

Já em relação à divergência no conteúdo das manifestações feitas pelos alunos do período vespertino, de um lado, e pelos do período noturno, de outro, também revelam o quanto parecem separados estes universos. Estes períodos, na escola, parecem mundos distintos. Quando se compara a fala dos alunos no vespertino que ressaltam os objetivos da formação cidadã e ética de um lado, e de outro, é colocada a crítica da escola que ou não aparenta ter objetivo nenhum ou, quando muito, demonstra ter um projeto limitado ao de promover uma semi-afalbetização, dá a impressão que se tratam de escolas diferentes. Mas são alunos da mesma escola e que moram no mesmo bairro. Estes alunos, porém, mesmo sendo vizinhos e estudando na mesma escola, estão lá em horários diferentes, com professores

que não são sempre os mesmos, com colegas que possuem outras experiências e, principalmente com trajetórias individuais muito distintas. Trajetórias que são individuais mas nem tanto pois o trajeto escolar acidentado, vivido pelo aluno Felipe, que transitou por várias escolas e teve casos de retenção escolar motivados por sobrecarga de trabalho, é um percurso também vivido por muitos outros jovens de sua idade, ou mais velhos que formam o perfil do aluno que estuda a noite e tem histórico de trabalho precoce e reprovação escolar. E no caso especial do aluno Felipe, esta vivência da reprovação escolar, mudança continua de escolas e excesso de trabalho foi acrescida da experiência de ter conhecido o tipo de educação e condições de vida diferenciadas de uma criança que pertence à família de um ex-governador de São Paulo. O trabalho precoce e, talvez, o acaso, proporcionam a este aluno o confronto entre a educação dos seus iguais, que moram na extremidade da zona leste e estudam em escolas públicas, de um lado, e a educação oferecida para um menino de três anos "que já fala inglês com a família" e que, desde criança já é preparado para alguma coisa grandiosa, como "passar na USP ou coisa assim".

Além de todos estes prováveis motivos cogitados até aqui, que poderiam justificar as diferenças entre as concepções quanto ao objetivo da escola (desde o objetivo de "gerar cultura" até o objetivo de semi-alfabetizar) uma outra razão possível para estas diferenças (que não decorreriam somente das variadas trajetórias de vida dos alunos) que deve ser considerada é a influência que pode pesar que é dada pela forma como se dá a relação entre alunos e professores, conforme cada escola, cada período, cada turma ou mesmo, cada aluno. Então, dependendo de como os professores e seus trabalhos são vistos pelos alunos das diferentes turmas e períodos, podem variar também, a percepção destes alunos quanto aos objetivos da escola. E daí, estes objetivos serem tão variados quanto o percebido nestas falas ou o que é revelado no resultado do questionário aplicado nestas mesmas escolas:

E parte destes objetivos que aparecem, identificados pelos alunos, como o de "ensinar", "preparar para o futuro melhor", "preparar para faculdade", "formar cidadão", "preparar para o mercado de trabalho" ou mesmo formar "semi-analfabetos", que tanto aparece com o percentual de 3,51% conforme tabela nº.43, da Escola da Parada XV, como também aparece na fala do aluno Felipe, deve ter, entre suas motivações, as experiências obtidas através do contato e relação, boa ou ruim, que foi estabelecida, entre estes alunos e professores.

E mediando esta relação entre alunos e professores, também deve ter pesado os tipos de políticas educacionais que foram implementadas com os vários instrumentos que foram utilizados pelas reformas passadas pela rede pública ou as que ainda estão em andamento.

Para se avaliar o efeito das reformas mais recentes no Ensino Médio na rede pública paulista e o conhecimento de suas medidas, pelos alunos, no questionário que foi aplicado, nas duas Escolas de Ensino Médio desta pesquisa, justamente no mesmo ano em que a maior parte das medidas anunciadas pela Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, foram aplicadas, o ano de 2008, foram feitas duas perguntas: primeiro, se os alunos tinham conhecimento de mudanças que estariam ocorrendo no Ensino Médio; segundo, se tinham conhecimento de mudanças, quais seriam estas mudanças. Para a primeira pergunta, vemos que apenas 29,91% na Escola da Vila Progresso e 32,53% na Escola da Parada XV tinham conhecimento de que estavam ocorrendo mudanças.

Tabela 46 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente a se ele tem Conhecimento de Mudança que Estariam Ocorrendo no Ensino Médio

Opinião	Alunos	%
Sim	32	29,91
Não	42	39,25
Não Responderam	33	30,84
TOTAL	107	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 47 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente Aos que Responderam Sim, Quais Eram as Mudanças

Opinião	Alunos	%
Sim, as apostilas/Em vez de usar-mos aqueles livros do governo, nos entregam as apostilas/Antes era livro, agora é apostila	11	33,33
O ENEM é uma mudança atual/O ENEM, aderido por várias instituições	5	15,15
Sim, estão oferecendo livros didáticos/livros do governo	3	9,09
Sim,há melhorias/as aulas estão sendo mais aproveitadas/estão mudando para melhor/sim, mudança de responsabilidade	3	9,09
Maior preocupação com vestibular/faculdades/vunesp	2	6,06
Livro atualidades	2	6,06
Que os professores faltem menos	2	6,06
Outros	5	15,15
TOTAL	33	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 48 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente a se ele tem Conhecimento de Mudança que Estariam Ocorrendo no Ensino Médio

Opinião	Alunos	%
Sim	27	32,53
Não	36	43,37
Não Responderam	20	24,10
TOTAL	83	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

Tabela 49 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente Aos que Responderam Sim, Quais Eram as Mudanças

Opinião	Alunos	%
Sim, estudos mais profundos/estão tentando melhorar o ensino	8	26,67
Sim, o caderno de estudos/sim, a apostila	5	16,67
Antes o ensino médio era mais desorganizado/está amadurecendo	5	16,67
Sim, estão tentando melhorar a bagunça/uma disciplina mais rígida de responsabilidade	3	10,00
Sim, estão nos preparando para vestibulares	3	10,00
Sim, eles nos informam para o mercado de trabalho/empregos	2	6,67
Outros	4	13,33
TOTAL	30	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

E tão interessante quanto este baixo conhecimento sobre as reformas implementadas naquele ano, de 2008, foi a diferença nas respostas dadas pelos alunos nas duas escolas. Enquanto na Escola da Parada XV, a mudança mais percebida, com 26,67 % de indicações seria a da promoção de "estudos mais profundos e tentativa de melhorar o ensino", na Escola de Vila Progresso, a maior indicação, com 33,33 das respostas, foi para a "adoção das apostilas em vez de usar os livros do governo".

Ainda vemos que a adoção da apostila, mesmo numa segunda colocação, com 16,67%, também aparece como mudança percebida pelos alunos da Escola da Parada XV. O mesmo percentual, nesta escola, aponta o "maior amadurecimento/organização" deste nível de Ensino seguido de duas mudanças que aparecem empatadas com o mesmo percentual de 10% de indicações nesta escola: "A melhoria na bagunça/ maior disciplina "e" a preparação para o vestibular". No questionário respondido pelos alunos da Escola da Vila Progresso este percentual relacionado à "preparação para o vestibular" é menor, 6,06%, mas em compensação, o percentual dos que apontam o ENEM como principal mudança é o segundo maior, com 15,15% das indicações.

É relevante, porém o percentual alcançado pela "adoção das apostilas" como a medida que marca a reforma, na opinião dos alunos das duas escolas.

Por conta, portanto, da importância atribuída pelos alunos, a esta medida, vejamos como estes se posicionam em relação à implantação destas apostilas e os diferentes impactos junto aos professores e às aulas, percebidos pelos alunos entrevistados.

4.3.3.9. A adoção das apostilas e o impacto junto aos professores, na opinião dos alunos

Vejamos como a implantação das apostilas foi percebida pelos alunos.

"...No ano passado a gente teve o jornal. Eles sempre dão as coisas para a gente, mas nunca terminam de usar. Eu comecei a estudar na 5ª serie, não sei se foi na 6ª serie que eles queriam dinheiro direto para tirar xérox de um monte de coisa de umas apostilas grandes, gastava dinheiro à toa. Os professores pediam e não usaram essas apostilas deu até o 4º bimestre teve 3 ou 4 professores que usam; agora tem outros que não usam; esta lá de enfeite". (Aluna nº. 22, Débora, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

"... eu acho que foi só assim gastando dinheiro. Eles fizeram um monte de apostilas, gastou dinheiro com papel, impressão, pra deixar tudo lá porque ninguém usou então foi um dinheiro mal usado". (Aluna nº.. 26, Kandy, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº.. 8)

Percebemos que para estas duas alunas, Débora e Kandy, a adoção das apostilas significou, sobretudo, o gasto de "dinheiro com papel", um gasto de "dinheiro à toa", semelhante ao que tinham observado com o recurso de um "jornal" utilizado no ano anterior, ou melhor, que tinham começado a usar, pois, segundo a aluna, "eles sempre dão coisas para a gente, mas nunca terminam de usar". Esta fala manifesta uma opinião corrente na rede pública de que as políticas são descontínuas e, portanto, os materiais produzidos por tais decisões políticas são também provisórios. Não chegam a ser usados totalmente.

E não apenas as políticas seriam provisórias, erráticas e inconclusas, mas os próprios executores destas políticas, os professores, incumbidos de aplicar os materiais correspondentes, também seriam marcados por uma presença descontínua, irregular.

"...muitas vezes a questão da apostila não vem completa e também tem o fato da escola sempre estar mudando de professores. Tem professores que chegam que estavam lá trás passava um assunto. Chegava um professor novo passava outro assunto e explicava o mesmo assunto que o professor novo passava. Muitas vezes a gente até faz um trabalho mas daí aquele trabalho lá que ele passa um diz que é para entregar para outro, outro diz que é

para entregar para outro o que era para dar nota não está mais com aquele diário e ai muitas vezes a gente riu de um trabalho que eu fiz ai eu fiz o mesmo trabalho três vezes pela questão de entregar para o Ezequiel, o coordenador, ele entregou ai o professor quando viu o professor foi embora eu tive que fazer 3 vezes". (Aluno nº. 16, Enio, 17 anos. 3º Ano de turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº. 7)

Temos neste trecho da entrevista a referência ao problema da rotatividade dos professores com os resultados vistos como cômicos e caóticos pelos alunos.

Num quadro caótico agravado pela forma como a reforma e suas medidas foram impostas e na resistência surgida, por parte dos professores, como este conflito é sentido pelos alunos? Estas contradições são visíveis? Os alunos se posicionam? De que maneira? Observemos, algumas maneiras dos alunos entenderem esta situação.

4.3.3.9.1. A Resistência Contra a Apostila e a Opinião de Alguns Alunos

É constatada, entre as falas, a que identifica haver, por parte dos professores, uma resistência contra o uso das apostilas.

"eles cobram porque os professores não se submetem às vezes. A apostila que o governo deu estava mais adiantada; às vezes ele mandou uma matéria que ela não viu, então a gente esta repondo as do ano passado para poder ver apostila que ele mandou". (Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Além de perceber a resistência do professor ao uso da apostila, a aluna Carolina também constatou um descompasso entre o que é dado na apostila e o que é passado pelos professores. Temos, também, exemplos em que os alunos se posicionam contra a apostila por motivos pedagógicos, como parece ser o caso do comentário feito pela aluna Ellen, abaixo:

"...Eu achava que a escola era boa mas, o que acontece na verdade é que a estrutura que a gente tem é uma estrutura mecânica, por exemplo, que nem foi citado, o governo determina e é aquilo que a gente tem que seguir. Você não pode fugir daquele padrão. Só

que, às vezes, os professores tem que fugir do padrão, pois nem todo mundo tem a mesma maneira de aprender". (Aluna nº. 36. Ellen. Aluna do Período Noturno de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 9)

Ou pode ser o caso do aluno entender que o governo está retirando a autonomia do professor e desvalorizando o seu trabalho, como parece ser o caso da aluna Kandy que manifesta certa oposição a esta postura do governo.

"...os professores que tem que saber o que eles vão passar, o governo não tem que fazer porque se o professor estudou ele tem que saber o que ele vai passar, o governo não tem que passar apostila nenhuma para eles porque eles, então eles estão falando tipo que os professores não tem capacidade de fazer nada assim". (Aluna nº. 26, Kandy, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Neste trecho, a fala da aluna Kandy parece reproduzir a crítica do movimento sindical dos professores contra esta medida que é tida como um desrespeito ao professor, que perde a autonomia de definir até estratégia de trabalho.

Mas se existe este tipo de posicionamento, de alunos em apoio aos professores que reconhecem na imposição da apostila um golpe contra autonomia de seu trabalho, também existe, por outro lado, a opinião de alunos que criticam os professores nestas questões relacionadas ao uso, desuso ou mal uso da apostila.

4.3.3.9.2. A crítica de alguns alunos ao não uso ou mal uso das apostilas pelos professores

Para alguns alunos, por exemplo, de nada adianta ter a apostila se não tiver o professor para explicar:

...esses materiais, por exemplo, eu não vi diferença nenhuma. Não adianta você ter todo o material e não ter o professor para tirar dúvida. Então não adianta. Poderia fazer milhares de atividades, mas o que adianta ter isso e não ter a ajuda para mim não teve mudança, foi a mesma coisa. (Aluna nº.. 17, Denise, 18 anos. 3º ano em turma da Manhã de Escola Estadual da Vila Progresso. Entrevista nº.. 7).

Já outros alunos apóiam a apostila e são de opinião de que alguns professores não usam as apostilas porque não conseguem entendê-las.

"... os professores nem sempre entendem a apostila. A maioria deles não entende. Umas olham para apostila, ficam ai no final. Eles fecham apostila e passam outra coisa porque, porque o ensino ele está muito abaixo do que o governo tá oferecendo na apostila. As apostilas, elas estão muito afastadas. Eles tem que saber o que está acontecendo dentro da escola pública para depois eles avaliar o que o aluno está precisando, o que o aluno aprendeu. Eles não sabem o que a gente aprendeu. Tem coisas que na apostila parece grego para a gente. A gente tenta até fazer, mas tenta fazer, tenta responder alguma coisa, só que você não entende. Primeiro, acho que o professor para de estudar, quando ele para de estudar ele não sabe mais. Então eu vi um professor olhando e não sabe nada do que está na apostila. Tem professor que pula apostila, já vai para o 4º bimestre, 3º bimestre porque ele não entende, ele não entende o que está escrito lá. Então ele acha mais cômodo passar aquela lição na lousa, aquela questão do que se interessar e saber o que aquelas apostilas estão dizendo porque aquelas apostilas ajudam sim o interesse é de todos. (Aluna nº. 30, Carolina, 16 anos. . 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 8)

Neste caso apontado acima pela aluna Carolina, mais grave e constrangedor, não é o governo somente mas é o próprio aluno que endossa o discurso de descrença na capacidade do professor, numa avaliação que é agravada pela circunstância de ser feita, por quem tem maior legitimidade, por ser o maior interessado e a melhor testemunha do trabalho do professor, que é o aluno.

Mas com opiniões tão divergentes destes alunos em relação à política do governo, ao papel do professor e aos resultados da escola, quais conhecimentos, no final do curso, estes alunos estariam levando? Quais seriam, na opinião dos alunos, os conhecimentos que teriam obtido na passagem pela escola? Comecemos pelas falas dos alunos das escolas do Ensino Médio.

4.3.3.10. O que os alunos aprenderam nas Escolas De Ensino Médio

Alguns alunos, em suas falas, revelam o sentimento de que a escola proporcionou, principalmente, experiência de vida.

"...Eu tô levando muita experiência dessa escola, eu acho que eu vivi muita coisa aqui nessa escola viu?" (Aluna nº. 30, Caroline. 16 anos. Período Vespertino da Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Uma experiência que para os alunos foi enriquecida por ter sido compartilhada.

"...Levando muito aprendizado e o que eu aprendi com a convivência também (Aluna nº. 29, Beatriz, 16 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV." Entrevista nº. 11)

Uma convivência que parece ter propiciado a cumplicidade, a aproximação entre estes alunos, o que favorece o bom humor que acompanha alguns depoimentos e as risadas provocadas pelas falas de alguns alunos:

"Eu tô levando o histórico. ..Prá eu entrar na faculdade...Eu tô levando o histórico pra ver seu eu saio um pouco, assim, da escola, porque acho que já to cansada... Eu quero ir embora, tô desesperada". (Aluna nº. 25, Karoline, 19 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

E tanto tem este tipo de relato que combina desabafo com um tom de brincadeira que faz os colegas rir em concordância, como tem também uma opinião que expressa o valor representado pela escola na formação cultural do aluno.

"...Cultura. Eu acho que foi cultura mesmo, você aprendeu tanto as coisas... conhecimento, que tem que ser passado, mas coisas da vida também, tem coisas que... porque a vida lá fora não é... não adianta você saber tudo..".(Aluna nº. 28, Jenipher, 17 anos. 3º ano do Período Vespertino de Escola Estadual da Parada XV. Entrevista nº. 11)

Vimos, portanto, nestes relatos obtidos com alunos do Ensino Médio o apontamento de alguns aprendizados, como os de vida, de convivência e o da cultura num sentido que parece amplo dado pela aluna Jenipher.

Mas, e quanto aos alunos das Escolas Técnicas? O que os alunos das Escolas Técnicas teriam aprendido no curso.

4.3.3.11. O que os alunos das escolas técnicas afirmam ter aprendido no curso

Nas falas de alguns alunos dos Cursos Técnicos do Centro Paula Souza, tanto são apontados saberes específicos ligados aos cursos que freqüentam como são também mencionados os conhecimentos de ordem mais geral e que seriam compatíveis à ordem econômica e política vigente bem como bastante adequados ao ideário predominante.

"...Bom eu aprendi que na área de TI muitas vezes faltam profissionais. Tem o administrador de redes da empresa esse cargo é difícil encontrar, quando esse cara se forma tem empresa que já vai buscá-lo. Já no curso que faço de sábado gestão de pequenas empresas aprendi que é preciso ter flexibilidade e desempenhar funções que as vezes vc não estudou". (Aluno nº. 6, Vitor, Curso da Manhã. Entrevista nº. 4)

Notamos aqui que o conceito de flexibilidade, caro no vocabulário disseminado pela ideologia neoliberal, ganha destaque e reforço no já citado curso de Gestão de Pequenas Empresas que revela aí sua eficácia ideológica.

E numa ideologia baseada no valor do mérito individual, o melhor que se pode aprender num curso seria justamente isto, a idéia de que tem que ser sempre o melhor.

"... No curso que eu fiz eu vi que o mercado ele busca qualidade busca um profissional muito qualificado, o melhor. A área de informática é muito abrangente você pode desenvolver software, enfim é uma área que se você quiser ela te dá dinheiro, tem retorno". (Aluna nº.. 7, Cíntia. Curso da Manhã. Entrevista nº. 4)

4.3.3.11.1. Eu tinha que ser melhor em alguma coisa

Na lógica da meritocracia, a pessoas precisam se impor por suas qualidades pessoais. O desafio é procurar ser o melhor. Demonstrar algum mérito individual. Na linguagem da época, ter um diferencial.

"... Quando eu entrei aqui eu sabia que tinham várias áreas e que eu tinha que ser a melhor em alguma. Na área de adm tem muitas coisas que vc pode trabalhar e eu to um pouco perdida, tem contabilidade, recursos humanos. Pra todo mundo eu falo que não importa que faculdade você vai fazer faça um técnico em administração porque você com certeza vai usar..." (Aluna nº. 4, Mônica. Curso da Manhã. Entrevista nº. 4)

E como todo mundo é estimulado a ser o melhor, o que resulta disto é a extrema competitividade.

"... A visão que eu tive é que as pessoas estão cada vez mais competitivas. A maioria das pessoas estão buscando o melhor pra si. É um mundo competitivo, individualista onde é cada um por si, na faculdade a gente tem esse aprendizado de que ninguém consegue nada sozinho, ter foco como grupo. A visão que eu tenho de mundo é isso, cada vez mais competitivo. Tem que traçar as metas o que você vai querer quando sair do ensino médio, colocar num caderno mesmo sua lista de prioridades o que você vai querer da sua vida daqui pra frente". (Aluna n 7, Cíntia. Curso da Manhã. Entrevista nº.. 4)

"... Não sei muito, percebo o que está acontecendo muito hoje em dia é um quer ser melhor que o outro, todo mundo quer ser o melhor". (Aluna nº.. 8, Camila. Curso da Manhã. Entrevista nº.. 4).

4.3.3.11.2. Quem não for o melhor será subordinado

E esta competição pela sobrevivência, pelo emprego, pelo lucro, que constitui parte lógica intrínseca do capitalismo e de sua versão ideológica mais agressiva, o neoliberalismo, tem, percebida pelos alunos, sua conseqüência política.

"... Quem não for o melhor vai ser subordinado pelo que for melhor". (Aluna nº. 8, Camila. Curso da Manhã. Entrevista nº.. 4)

E ser o melhor, para o capitalismo, significa não ver apenas o lado dos funcionários mas, principalmente estar atento para os interesses das empresas.

4.3.3.11.3. Aprender a ver o lado das empresas

Também percebemos na fala dos alunos das Escolas Técnicas que os cursos conseguem sucesso nesta incumbência de adequar melhor a mão de obra aos interesses das empresas e seus donos.

"... aqui pelo menos a gente tem uma visão, é... principalmente a questão do mercado de trabalho. Aqui nós... acho que em todos os cursos, a gente não aprende a simplesmente ser funcionário, a gente aprende a ver não só o lado do funcionário. A gente tenta ver o lado das empresas e ver aquela questão de você ir buscar..." (Aluna nº. 15, Eveline, 19 anos. Curso Noturno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 6)

Tendo uma fala que constitui um dos melhores exemplos do êxito de uma formação que atende, da melhor forma, os interesses empresariais, mesclando o preparo técnico que será útil para a adequada execução das tarefas à disseminação ideológica da postura mais apreciada por estes empresários, a do funcionário mais integralmente adaptado à lógica das empresas, temos, na seqüência do depoimento dado por esta aluna, um perfil interessante destes jovens profissionais que estão sendo formados.

4.3.3.11.4. Estamos indo com unhas e dentes naquilo que a gente quer

Observemos o interessante quadro que surge do relato feito por esta aluna da Escola Técnica de Guaianases:

"... hoje eu e boa parte dos meus amigos, assim, eu digo boa parte porque eu acho que ainda não...isso é uma coisa gradativa, uma coisa que vai e que vem com o tempo, mas pelo menos as pessoas que são da minha idade, que estudam comigo, que hoje, enfim. Como eu conheço pessoas mais novas do que eu, eu ainda não tenho essa visão. Mas é algo que está, enfim, partindo pra isso. Aos poucos, mas tá partindo. Que é... a questão é que meu pai,

minha mãe, tinham sonhos, assim como nós. Muitos sonhos, muitos objetivos. Mas por diversos motivos até pela própria desmotivação não correram atrás."

Neste início de sua fala, a aluna Eveline, começa distinguindo a sua geração da geração de seus pais que também tiveram seus sonhos, mas que, por alguma razão que desconhece, "não correram atrás". Neste ponto, talvez caiba refletir sobre este "não conhecimento", da história e das circunstâncias que levaram as gerações anteriores de trabalhadores a não "correr atrás". Provavelmente uma das conseqüências desta formação profissional desarticulada do Ensino Médio seja o desconhecimento da história das lutas dos trabalhadores organizados, suas condições de vida e de trabalho nas diferentes épocas e lugares, suas conquistas e suas derrotas frente ao capital. O desconhecimento desta história torna mais fácil responsabilizar as próprias gerações antigas de trabalhadores pelos seus insucessos, considerados apenas nesta perspectiva do esforço individual que separaria àqueles que "correm atrás" daqueles que se acomodam e "não correm atrás".

"Hoje a gente tem a visão do quê? Que eu quero fazer diferente, então eu busco e sei que eu sou meu próprio diferencial, isso vai depender de mim. Assim como das pessoas que eu conheço, né? Da minha idade. Os jovens da minha idade, enfim. E, enfim, a expectativa que eu tenho pra mim, que eu acho que se eu não conseguir atingir cem por cento daquilo que eu tenho sonhos. Do que eu tenho de sonho pra mim, pelo menos setenta eu quero chegar. E eu... e é meta. Essa é a diferença. Porque agora os jovens estão aprendendo a colocar meta. E eles não desistem tão fácil. Porque assim, na época tinha filho, tinha casamento, enfim, tinha toda uma coisa que acabava desviando o foco dos objetivos, tem a questão do mercado de trabalho. Hoje em dia não, hoje em dia nós estamos indo com unhas e dentes naquilo que a gente quer, porque pra nós isso é mais importante, não só ter a nossa própria casa, mas ter boas condições financeiras pra oferecer uma estrutura pra nossa família. Essa é a base. Ter uma profissão, ter uma estrutura financeira pra oferecer algo pra nossa família. Não só ter família, casar, ter filhos. E aí o pessoal tá indo... as pessoas que eu conheço, da minha idade, tão indo com unhas e garras"

Outra expressão diferente desta utilizada pela aluna Eveline, para quem as pessoas, da sua idade, que conhece, estão indo com "unhas e garras" não manifestaria melhor o espírito

que está sendo incentivado nestas gerações de estudantes. E este estímulo ao comportamento citado estaria atingindo toda uma comunidade de jovens.

"... todo mundo que eu conheço hoje ta ou fazendo faculdade, ou fazendo algum curso profissionalizante, inglês, ta trabalhando, tá subindo de cargo. Quase todo mês alguém me manda um e-mail: oh, subi de cargo, vamos comemorar, vamos, enfim. Então é uma coisa... você vê o resultado disso, dessa perseverança..." (Aluna nº. 15, Eveline, 19 anos. Curso Noturno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 6)

4.3.3.11.5. O professor como recurso do aluno que não possui recursos financeiros

Em relação à perseverança mencionada pela aluna, esta é uma característica presente na fala de muitos outros alunos entrevistados e que marcou a própria trajetória desta mesma aluna que também enfrentou problemas em seu percurso escolar mas, obteve, conforme seu relato, apoios fundamentais. Com base nestes apoios é que teria conseguido superar os problemas de ordem financeira que eram um empecilho inicial. Não tendo condições financeiras para fazer um Cursinho pré-vestibular pago, qual seria o recurso descoberto por esta aluna?

"... Muita gente ouve falar nos cursinhos pré-vestibular e tudo mais, mas a maioria é pago. Então a questão financeira a princípio foi um empecilho. Mas depois deixou de ser. Eu falei: Não. Não tem. Mas eu tenho outros meios. E aí foi quando eu comecei a exigir mais dos meus professores. As condições favoráveis eram exatamente essas. Porque eu tinha...eu percebi que haviam ótimos professores. Com uma nova estrutura. Eles mesmos já estão exaustos. Porque eles não tinham como dar a aula. E aí essa foi a questão mais favorável, porque quando eu... eu descobri que quando eles vêem interesse no aluno eles dão muito mais informação daquilo que você pediu, ele te oferece muito mais daquilo que você ...daquilo que eles estão acostumados a oferecere...quando você tem aquela atenção, tem aquela determinação, chega por professor: Professor, é isso? Eles...parece que eles sentem um prazer enorme de ta ensinando aquilo que eles sabem. Então eles eram ótimos professores. (Aluna nº. 15, Eveline, 19 anos. Curso Noturno da Escola Técnica de Guaianases. Entrevista nº. 6)

4.3.3.12. Os planos dos alunos, após a conclusão do ensino médio

Acabamos de ver, em tópico anterior, o quanto os alunos das Escolas Técnicas estão focados nos seus projetos de formação profissional, ingresso no mercado de trabalho e ascensão social. E se esta disposição foi captada nas entrevistas, um mesmo quadro compatível com estas manifestações foi obtido com as respostas dadas à questão onde era indagado sobre quais seriam os planos dos alunos após a conclusão do curso. Para esta pergunta, nas respostas dos alunos das Escolas Técnicas, o plano de trabalhar aparece em destaque. Na Escola Técnica de Ermelino Matarazzo, por exemplo, 44,35% dos alunos responderam que trabalhar é o principal plano após a conclusão do Curso (ou continuar trabalhando, para os que tinham emprego mas visavam melhoria na carreira). Nesta Escola Técnica, o prosseguimento nos estudos, no nível superior, também é uma aspiração importante, apontada como plano principal por 42,96% dos alunos que responderam. Um pequeno percentual de 5,91% indicou a intenção de fazer outros cursos o que pode significar que a formação profissional já alcançada era suficiente para a maioria que pretendia, ou trabalhar, ou buscar uma nova profissão, mas no Ensino Superior, ou nos dois.

Tabela 50 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Ermelino Matarazzo Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso

Opinião	Alunos	%
Trabalhar	255	44,35
Fazer faculdade	247	42,96
Fazer outros cursos	34	5,91
Terminar faculdade e conseguir bom emprego	24	4,17
Não responderam	15	2,61
TOTAL	575	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Técnico de Ermelino Matarazzo

Esta opção de ter como plano prosseguir com os estudos no nível superior e simultaneamente trabalhar aparece de forma mais explícita nos resultados do questionário aplicado com os alunos da Escola Técnica de Guaianases, onde a opção que teve mais indicação foi esta de “trabalhar na área e fazer faculdade”, que obteve 26,09%, um percentual superior aos 21,30% que apontaram como plano apenas “fazer faculdade”. Nesta escola, 19,57% responderam que pretendem “trabalhar na área” e 8,26% responderam que

pretendem, simplesmente, trabalhar, entrar no mercado de trabalho". Se somar-mos os 21,30% dos que pretendem "fazer faculdade" com os 26,09% dos que almejam "trabalhar na área e fazer faculdade", temos um total de 47,39% desta Escola Técnica que incluem entre seus planos, o de fazer faculdade após o término do curso, com o detalhe de que a maioria neste grupo só vislumbra esta possibilidade de fazer faculdade se estiver, também, trabalhando.

Tabela 51 - Opinião dos Alunos do Ensino Técnico da Escola de Guaianases Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso

Opinião	Alunos	%
Trabalhar/entrar no mercado de trabalho	19	8,26
Trabalhar na área e fazer faculdade	60	26,09
Trabalhar na área	45	19,57
Fazer faculdade	49	21,30
Melhorar qualificação/Profissionalizar/Especializar	13	5,65
Dar continuidade aos estudos	6	2,61
Montar uma empresa	6	2,61
Fazer mais cursos técnicos	10	4,35
Tentar Universidade/Faculdade pública	4	1,74
Tem dúvida/não tem certeza quanto ao futuro	5	2,17
Outros	8	3,48
Não responderam	5	2,17
Total	230	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Técnico de Guaianases

Nestes questionários, entre as respostas que alcançaram baixos percentuais, chamam atenção os que indicaram a intenção de montar uma empresa, apenas 2,61% dos que responderam o questionário na ETEC de Guaianases, e os que apontaram o desejo de tentar uma Universidade pública, 1,74% dos que responderam nesta mesma escola.

Analisando os resultados gerais nestas Escolas Técnicas, percebemos que boa parte, quase a metade dos alunos, manifesta a intenção de prosseguir os estudos no nível superior, o que torna relevante o dado de que apenas 1,74% da Escola Técnica de Guaianases, tinham explicitado o desejo de tentar uma Universidade ou Faculdade Pública. E isto pode indicar que a maioria ainda tem receio de tentar o ingresso no Ensino Superior Público, restringindo sua expectativa às vagas nas Faculdades ou Universidades Particulares.

Outro dado que chama atenção é também a baixa adesão à alternativa de montar uma empresa, um plano só apontado por 2,61% dos que responderam o questionário na Escola Técnica de Guaianases. Este dado reforça o questionamento quanto à pertinência de ter se

investido tanto no oferecimento do Curso de Gestão de Pequenos Negócios, a única opção profissionalizante repassada do Centro Paula Souza para as Escolas de Ensino Médio da Rede Paulista de Educação.

Se entre os alunos das Escolas Técnicas o desejo de tentar uma Faculdade ou Universidade é manifesto por grande parte dos alunos, nas escolas de Ensino Médio esta intenção chega a constituir o plano da maioria que respondeu o questionário aplicado na Escola da Vila Progresso, 52,55% e quase a metade, 49,49% dos que responderam o questionário aplicado na Escola da Parada XV. Nesta última escola a opção "trabalhar/arrumar emprego" foi apontada por 23,23% dos que responderam e a opção fazer cursos foi indicada por 12,12% dos respondentes. Nas respostas dos questionários desta escola, também chamou atenção o baixo percentual, 2,02% dos que indicaram o desejo de ingressar numa faculdade pública, o que reforça o entendimento de que nesta região da periferia, entre os alunos das escolas públicas, tanto do ensino médio regular como do Ensino Técnico, como já vimos, é pouco cogitada a possibilidade de entrada nestas Universidades públicas. Estas são consideradas quase inacessíveis para os alunos do Ensino Médio público. Para estes, o Ensino Superior acessível é o Particular.

Tabela 52 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Vila Progresso Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso

Opinião	Alunos	%
Fazer faculdade	72	52,55
Trabalhar/arrumar emprego/Trabalhar bastante	27	19,71
Fazer cursos técnicos/Fazer cursos profissionalizantes	15	10,95
Fazer cursos de língua estrangeira	2	1,46
Ser dono do próprio negócio	2	1,46
Profissão militar	2	1,46
Tirar carteira de motorista	3	2,19
Outros	5	3,65
Não responderam	9	6,57
TOTAL	137	100,00

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Vila Progresso

Tabela 53 - Opinião dos Alunos do Ensino Médio da Escola da Parada XV Referente a Quais Planos Após Conclusão do Curso

Opinião	Alunos	%
Fazer faculdade	49	49,49
Trabalhar/arrumar emprego	23	23,23
Fazer cursos	12	12,12
Fazer faculdade gratuita, pública	2	2,02
Não sei	1	1,01
Nada/nenhum	2	2,02
Outros	7	7,07
Não responderam	3	3,03
Total	99	

Fonte: Pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio da Parada XV

E para pagar a Faculdade Particular, torna-se imprescindível um emprego, e de preferência, um bom emprego, o que, por sua vez, parece ser facilitado pela passagem no Ensino Técnico. Mas as vagas nestes cursos técnicos públicos são ainda poucas, insuficientes, de modo que o acesso é obtido mediante processo seletivo. Como aumentar, portanto, as possibilidades dos alunos acessarem os Cursos Técnicos? A resposta é simples: expandir o número de Unidades que oferecem estes cursos. A resposta é simples, mas sua efetivação depende da vontade política de quem ocupa o poder nas esferas que podem melhor responder pela Educação profissional, de nível técnico Federal e a Estadual, que em São Paulo, neste campo, é representada pelo Centro Paula Souza.

Entendemos, portanto, que as respostas, para estas questões do Ensino Técnico, devem ser políticas, também como devem ser políticas as respostas para as demandas existentes no Ensino Médio. E é a partir deste ponto, o da necessidade de decisões políticas que respondam às expectativas dos alunos das escolas públicas, com seus planos de trabalho e estudo, que pretendemos dar início à parte da Conclusão desta Dissertação.

CONCLUSÃO

Tendo-se analisado as respostas dadas pelos alunos das quatro escolas, nos questionários, e a fala destes nas entrevistas realizadas nos grupos focais organizados em cada unidade, nas quais foram observadas suas perspectivas em relação à vários temas: suas trajetórias como estudantes, as condições financeiras da família, a influência dos familiares no estudo, a percepção que tinham sobre as classes sociais, os problemas que percebiam na escola, seus objetivos e os da escola com a educação e seus planos para o futuro, por exemplo; podemos agora encaminhar para conclusões gerais que situem a análise destas perspectivas dos alunos nos contextos da política educacional implantada a quase duas décadas no Estado de São Paulo, analisada na primeira parte da dissertação, e da política nacional e internacional marcada pelo predomínio do neoliberalismo, que ganhou mais força na década de noventa do século passado.

E é neste contexto que resgata, por exemplo, o histórico da luta pela expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo, que foi, conforme visto, marcado pelo combate à seletividade que caracteriza este nível de ensino, na época, voltado para uma minoria dos jovens e da resistência da elite econômica, demonstrada pelas posições da mídia contra aquela expansão, que a solução política encontrada naquele período ajuda a compreender um fenômeno semelhante que ocorre no momento, envolvendo outros atores e situações.

Tendo-se praticamente universalizado o acesso ao Ensino Fundamental e caminhando para conseguir o mesmo com o Ensino Médio, em termos quantitativos de oferecimento de vagas, resta, porém, de um lado, garantir que a universalização do atendimento no Ensino Médio seja acompanhada pela satisfação das necessidades dos atuais e futuros alunos deste nível de ensino que demandarão, como já demandam, também a melhoria na qualidade do Ensino Público oferecido; de outro lado, resta ainda solucionar o problema da reduzida oferta de profissionalização, de nível técnico para os alunos e egressos do Ensino Médio.

Para a segunda demanda, há agora, um tardio, mas importante movimento do Governo Federal e das últimas administrações no Estado de São Paulo de reverter o quadro da baixa oferta de vagas públicas para Cursos Técnicos através da política de expansão das Escolas Técnicas, implementada nestas duas esferas de governo.

E tal como na experiência da expansão do ensino secundário no Estado e na Capital de São Paulo, descrito na segunda parte da dissertação com base nos estudos desenvolvidos por Spósito e Beisiegel, principalmente, onde a expansão enfrentou resistências mas foi garantida

pelas condições propiciadas pelas disputas eleitorais, também temos atualmente uma Política de Expansão visivelmente influenciada por fatores ligados às disputas eleitorais. Temos, porém, algumas diferenças entre estes dois processos. Nas décadas de 40,50 e 60 a luta era para a expansão do Ensino Secundário, com resistência de parte da elite respaldada pela mídia. Hoje, a demanda é pela ampliação de vagas e escolas do Ensino Superior e Ensino Técnico Públicos.

E dentro da cidade de São Paulo, conforme também vimos nesta dissertação, a luta pelo Ensino Superior e Ensino Técnico, públicos, é levada de forma praticamente contínua por variados movimentos sociais que atuam na Zona Leste desta cidade. Como exemplos destas lutas, pelo Ensino Superior Público, foi mencionada a luta pela USP Leste, ou EACH, em 2005 e a conquista da Fatec Zona Leste, em 2002, ambas na região da subprefeitura de Ermelino Matarazzo. Vimos também que a instalação destes dois equipamentos nesta subprefeitura pode ser decorrente menos do acaso do que do fato de que esta região conta não apenas com grandes áreas disponíveis para construções (o que, sem dúvida, constitui um pré-requisito importante), mas conta principalmente, com outro fator fundamental, que é uma forte mobilização social e política liderada por setores da Igreja Católica na região. Também foi citado que este movimento social continua ativo e está voltado, no presente, para a luta por uma Unidade da Universidade Federal de São Paulo, a UNIFESP e por Escolas Técnicas Federais na região. Esta luta, na verdade, ganhou força após o movimento ter sofrido uma derrota na luta anterior de trazer a UNESP, que até tinha um projeto para se instalar na Zona Leste, mas este projeto foi abortado por decisão do Governo Estadual.

E, como vimos, até com pressão interna representada pela manifestação pública do coordenador do Centro Paula Souza, e demanda real por este tipo de ensino, foi decidida a Expansão das Escolas Técnicas em São Paulo num contexto de intensa disputa eleitoral entre os partidos no poder, no Governo Federal, e no Governo do Estado de São Paulo. A intensificação desta disputa eleitoral, com a polarização política entre os dois partidos que governaram, e governam o Estado de São Paulo e a República Brasileira, pode ter favorecido a opção mais rápida e econômica da Expansão das Escolas Técnicas, já que estas podem utilizar o recurso da extensão com o uso de salas ociosas de escolas estaduais e municipais que são cedidas através de parcerias.

Mas diferente do tipo de resistência que foi verificada à expansão do ensino secundário que partiu das elites paulista e paulistana, nos anos 40,50 e 60, principalmente, a resistência contra a expansão das Escolas Técnicas, atualmente, parte de outros setores. Uma

das maiores resistências, como foi mencionado, é do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza, o que gera uma situação paradoxal, um sindicato de trabalhadores, da Educação, que se posiciona contra a expansão de vagas que irão beneficiar trabalhadores e/ou seus filhos. E foi este aparente paradoxo que suscitou uma das questões que evocam o tema das classes sociais nesta dissertação. A posição assumida por este sindicato pode ser considerada uma posição de classe? Ou seria melhor considerar que está havendo, neste caso, a tomada de uma posição que pode, eventualmente, representar os interesses de uma categoria, em detrimento de uma classe social, a classe trabalhadora mais abrangente que as categorias que as constituem? Uma primeira conclusão a que chegamos, nesta dissertação, é quanto o reconhecimento, por nossa parte, da importância da busca de um enfoque classista, e não corporativo, para esta questão que envolve a expansão do Ensino Técnico, uma questão que, na sua solução, deve considerar, principalmente, as necessidades imediatas e objetivas dos jovens de famílias de trabalhadores que não conseguem arcar com os custos de escolas particulares. E se esta questão despertou, finalmente, a tardia atenção dos principais partidos políticos, mesmo que esta atenção seja estimulada pelas disputas eleitorais, uma preocupação que deve acompanhar a solução da criação de mais vagas e escolas, é a da qualidade destes cursos que podem, como ocorre em São Paulo, ser mantidos separados, desarticulados do Ensino Médio, ou podem ser integrados, a este nível de ensino, conforme experiências já realizadas em outras regiões do País. E esta é uma questão que também demanda decisão política. E o que torna imprescindível a discussão, também sobre o conteúdo e a forma articulada e desarticulada deste tipo de ensino é, de ponto de vista político, a identificação do quanto ideológica pode ser uma formação apresentada formalmente como apenas técnica.

Consideramos difícil não reconhecer o quanto estão fortemente impregnadas dos valores ideológicos do neoliberalismo, as falas dos alunos das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, analisadas na última parte desta dissertação. Se estas falas são mais previsíveis nos cursos Técnicos nos quais os alunos, em tese, estão mais próximos do mundo do trabalho, do que os alunos que freqüentam apenas o Ensino Médio, considerando que neste mundo da produção (seja no chão da fábrica, seja no escritório onde esta produção é contabilizada e negociada) a realidade e a força do Capital, seu sistema e suas idéias sejam mais visíveis, mesmo assim não dá para subestimar o papel desempenhado pela escola, dependendo do seu tipo de currículo e trabalho pedagógico que é desenvolvido e de outros aparelhos e agências na reprodução da ideologia dominante ou de suas eventuais alternativas. O que querermos afirmar é que há evidências de um trabalho sistemático, permanente e intencional de formação

ideológica, exercido por aparelhos ideológicos, privados ou estatais, cujas ações foram parcialmente descritas e analisadas ao longo desta dissertação. Estamos nos referindo à agências variadas que abrangem desde os organismos internacionais, das quais o Banco Mundial constitui exemplo, até aparelhos de atuação local, como as várias ONGs, Institutos e Fundações (como o citado caso do Instituto Fernand Braudel) reunidos em torno do movimento Todos pela Educação, com seu potencial demonstrado de articulação política e apoio na grande mídia, por sua vez, também reprodutora do pensamento hegemônico.

Vimos, por outro lado, que há por parte dos sindicatos e organizações dos professores de São Paulo, através de suas várias correntes identificadas com os pensamentos de esquerda e, entre estes, com as idéias do filósofo e revolucionário Karl Marx, tentativas de resistência que foram apresentadas em Congresso do maior Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, a APEOESP, organizado no final de 2010, através das Teses assinadas pelas principais correntes políticas que atuam no professorado paulista. Constatamos que as várias teses apresentadas neste Congresso tinham em comum um posicionamento contrário às políticas identificadas com o neoliberalismo (das quais a meritocracia constitui componente importante) e o reconhecimento das ameaças representadas pelas ações dos últimos governos de São Paulo, com o respaldo da mídia, contra os interesses e a imagem dos professores.

Mas vimos, também, por outro lado, como a imagem dos professores está bastante desgastada, junto a parcela dos alunos das escolas, de Ensino Médio, por razões que aparentam não ser apenas a da disseminação de ataques contra seus sindicatos, numa articulação que envolve os governos, a grande imprensa e os diversos aparelhos de hegemonia disponibilizados para tal fim. Há também a constatação de exemplos irrefutáveis de má prática profissional por parte de educadores como descrito pelos alunos. Pensamos não ser necessário repetir os exemplos dados pelos alunos de práticas que municiam os detratores da educação pública. E se o resultado de tais práticas identificadas e condenadas pelos alunos, além de seu aspecto pedagógico, apresenta também um aspecto político: de colocar o educador e a educação pública na berlinda, há que se pensar também, politicamente, sobre este assunto. E nos propomos a pensar, politicamente, nesta questão, numa perspectiva classista e marxista, nos valendo para esta última, das contribuições trazidas por Gramsci e seus estudiosos. Verificamos inicialmente com base na análise do resultado dos questionários e das entrevistas que, além dos prejuízos causados à imagem do professor na ação intencional e articulada de aparelhos de hegemonia, que parte considerável dos alunos do Ensino Médio demonstra profundo descontentamento com o trabalho de alguns professores. São apontadas

sim deficiências nas estruturas das escolas que não contam com bibliotecas ou laboratórios, mas o que parece central nas críticas dos alunos é o trabalho do professor. Não é possível desprezar esta questão de modo que somente as forças de direita tratem deste problema, com a apresentação de suas conhecidas receitas. Os grupos de esquerda que predominam entre as organizações que atuam nos sindicatos dos professores precisam enfrentar este tema da relação entre professores e alunos, um tema que foi, por exemplo, absolutamente ignorado por todas as teses apresentadas no já comentado Congresso dos Professores de São Paulo. A única tese que tratou do assunto da juventude, neste congresso, fazia referência aos jovens professores. Ou seja, os temas dos alunos e seus problemas, da juventude da classe dos trabalhadores e suas condições de vida, trabalho e educação, foram desprezadas nas teses que se dedicaram a temas amplos e importantes da Conjuntura Internacional, Conjuntura Nacional, Conjuntura Estadual, mas não dispensou linhas para tratar da adequada relação entre professor e aluno dentro da conjuntura escolar.

E se este tema não foi objeto de nenhuma tese tampouco foi analisado nas aulas dadas no Curso de Formação da CNTE, também analisado, a julgar pelo contido nos fascículos.

Não há, portanto, por parte das organizações dos professores de São Paulo, a julgar pelos documentos que circularam neste último Congresso de 2010 analisado, uma discussão política aprofundada sobre esta questão que envolve diretamente a relação entre professores e alunos na sala de aula. E o que a perspectiva classista pode contribuir com esta questão?

Pensamos que o mau exercício da profissão de professor, além de seus aspectos especificamente profissionais e pedagógicos, apresentam aspectos e resultados políticos que precisam ser considerados por todos, inclusive os que tentam utilizar instrumentos teóricos referenciados no marxismo. Deste modo deve ser considerado que o dano causado ao aluno de uma escola pública (estamos considerando que os filhos de famílias abastadas, que também possuem direito a ensino de qualidade, podem utilizar mais facilmente o recurso da troca de escolas) para quem é oferecida uma aula que não foi planejada, por exemplo, não constitui apenas um problema profissional com um determinado resultado pedagógico. Na medida em que o aluno da escola pública é prejudicado, a imagem do professor, também pertencente à classe dos trabalhadores, também é gravemente prejudicada. Mas que tipo de consciência de classe demonstra ter um professor que não busque oferecer o melhor para seu aluno? Queremos afirmar que a busca de preparar aulas que satisfaçam as necessidades dos alunos das escolas públicas (que são, em geral, de famílias que vivem do trabalho assalariado ou

variáveis da economia informal) deve decorrer não apenas de razões profissionais e pedagógicas, mas também de razões políticas.

Uma perspectiva classista, pelos professores, na Escola pública, por exemplo, pode colaborar na superação do paradoxo que constitui o fato do professor criticar a meritocracia utilizada como critério para pagamentos salariais e evolução na carreira e, ao mesmo tempo, apoiar medidas meritocráticas no ensino, como a proposta do retorno da seriação e fim dos cidos , que pretende ressuscitar a política da reprovação como estratégia de controle sobre os alunos.

Numa perspectiva classista, o aluno não deve ser visto como um adversário que deve ser controlado mediante estratégias de classificação e punição que produzem estigmas e fracassos.

A análise dos questionários e entrevistas indica que há certo distanciamento entre os alunos mais críticos e os professores tidos, pelos alunos, como descomprometidos e desinteressados. Não falamos nos que são tidos como não capacitados pois um maior compromisso do professor com seus alunos, favorece a busca permanente de capacitação.

Também vimos, nas falas dos alunos, posicionamentos importantes de apoio, solidariedade e valorização do trabalho dos professores que demonstram compromisso e interesse nos alunos. Esta solidariedade entre alunos e professores, na rede pública, conforme a pesquisa indica, já existe, mas pode e deve ser fortalecida e ampliada. E na escola pública, esta solidariedade e aproximação entre professores e alunos podem ser favorecidas por um dado da realidade concreta. Considerando dados objetivos, a maior parte dos professores e alunos das redes públicas, está situada na mesma classe, que no conceito marxista, seria a classe dos que não são detentores dos meios de produção e que, por esta razão, necessitam de vender a força de trabalho para sobreviver.

Nem sempre, porém, há consciência quanto a esta situação que é compartilhada. Quando esta consciência surge, podemos falar de consciência de classe. E quando a consciência desta situação de classe, “em si” avança para tomadas de posição assumidas para a emancipação coletiva, a consciência de classe “em si”, vira consciência de classe “para si”, sendo sempre uma decisão que diz respeito a um grupo, uma classe.

Se o professor compreende que não apenas está situado na mesma classe social dos alunos, mas também que pode participar de ações coletivas para a emancipação econômica, social e política desta classe, esta consciência e este posicionamento vão requerer um novo tipo de diálogo e trabalho junto a estes alunos das escolas públicas. Nesta perspectiva,

concordamos com o entendimento de que o professor pode atuar como um intelectual orgânico ligado à sua classe social, com ações profissionais e pedagógicas que são inerentes à carreiras de professor mas também com ações intencionais políticas baseadas na perspectiva de que integra a mesma classe social da maior parte dos alunos da Escola Pública.

E que sua atuação, de professor na rede pública de São Paulo, em escolas como estas pesquisadas na periferia da cidade, num contexto de intenso combate político e ideológico que colocou em campo bem equipados aparelhos de hegemonia, de um lado e de outro, organizações sindicais e partidárias de esquerda, que mesmo vitoriosas em processos eleitorais, ainda demonstram fragilidade ideológica e menor poder político no Estado mais rico e populoso do País, pode, além dos resultados profissionais e pedagógicos, ter conseqüências políticas que podem fazer a balança pender para um lado ou para o outro.

Observando o conteúdo das falas dos alunos nestas entrevistas que foram realizadas podemos considerar que, na guerra ideológica em andamento (e só há guerra ideológica porque também permanecem combates econômicos, sociais e políticos), os valores do neoliberalismo são os mais presentes, notadamente, nas Escolas Técnicas, nas quais o estímulo permanente é pela competição onde todos querem ser os melhores. Uma geração inteira está sendo formada no modelo mais agressivo da ideologia neoliberal. Os talentosos e brilhantes jovens da periferia da Zona Leste, como os das demais regiões, estão tendo suas "unhas e dentes" afiados na ideologia do individualismo e competitividade. Nestes espaços não há nem brecha para a introdução de ideologias liberais mais amenas, mescladas com a social-democracia, nos moldes do defendido pela Terceira Via. Nas Escolas Técnicas é Neoliberalismo puro. Sem concessões ou disfarces. Luta de todos contra todos e que vença o melhor. Uma situação difícil de reverter, no modelo atual destes cursos. Difícil, mas não impossível. Afinal, por mais completo e aparentemente coerente que seja o "pacote ideológico" oferecido nestes cursos, junto com as aprendizagens específicas profissionais, não há como ignorar as contradições gritantes destas localidades em que as novas Unidades foram instaladas. O caso da Unidade situada em Guaianases, por exemplo, por quanto tempo poderia ser sustentada a idéia de ascensão social mediante o esforço individual, como suficiente para dar conta dos problemas de um território que concentra manifestações extremas de marginalização e violência?

E não são apenas as chamadas condições objetivas que apontam a possibilidade de pensamentos e projetos alternativos emergirem daquele meio.

Esta região de Guaianases e bairros vizinhos do extremo leste, como Itaim Paulista, Cidade Tiradentes e São Mateus continuam manifestando preferência pelas candidaturas identificadas com a esquerda nas últimas eleições.

E mesmo a fala deixada por último, da Aluna Eveline, da Escola Técnica de Guaianases, com suas "unhas e dentes" superafiados, em nenhum momento da longa entrevista permitiu qualquer citação pejorativa aos jovens de seu bairro. Consciente ou inconscientemente, a aluna Eveline, com o mesmo vigor com que mostrou o preparo de suas garras na busca da sua ascensão individual e de sua família, também defendeu com "unhas e dentes" os jovens de sua comunidade. E uma mesma lealdade demonstrou aos seus antigos professores do Ensino Médio, que classificou como "ótimos", apesar de "exaustos".

E se esta possibilidade, da continuação e disseminação de pensamentos, propostas alternativas ao ideário neoliberal, não pode ser descartadas nas Escolas Técnicas, nas Escolas de Ensino Médio, esta não é uma possibilidade apenas, na medida em que são bem visíveis os sinais de contestação ao quadro de desigualdades sociais, nas falas dos alunos das duas escolas pesquisadas.

As próprias histórias resumidas destes alunos, ao descreveram suas trajetórias na escola, no que não são muito diferentes dos colegas que estão nas Escolas Técnicas, fornecem testemunhos de um quase massacre social. Todas suas principais experiências narradas são marcadas pela privação econômica. O histórico de multi-repetência. As constantes mudanças de endereços e escolas (que caracteriza a vida dos que moram de aluguel), os empregos precários e distantes (ou o desemprego), a sobrevivência sofrível com os recursos das pensões; a busca heróica da pechincha pela aluna, no curso particular de língua estrangeira; são vários exemplos de condições de desvantagem social para estes jovens.

E se temos estas condições materiais, de um lado, temos também as falas que indicam uma clara percepção do dualismo social que separa numa mesma cidade, a maioria, para quem é oferecido o ensino mínimo, "necessário" que iria quando muito "formar semi-analfabetos", daqueles que, de outro lado (lado econômico, social e até territorial) seriam preparados para "coisas grandes".

Vemos que temos de um lado, correntes das mais variadas vertentes do marxismo, que disputam espaço político dentro do maior sindicato de professores do Estado de São Paulo, e outro, alunos que até pelas condições e históricos de vida, demonstram alguma percepção do quadro de desigualdade social que caracteriza o modelo econômico e social vigente. E, pelo menos nas escolas pesquisadas, a despeito da intensa atuação dos movimentos sociais pela

Educação (nos quais a participação de jovens é mínima) e da presença do propósito expresso, em pelo menos uma das escolas pesquisadas, de trabalhar o tema da "consciência de classe" com os alunos, na Proposta Pedagógica da Unidade, não foi perceptível, em nenhuma fala de aluno, algum contato, mesmo que teórico, com o conceito de "classes sociais" na concepção marxista. Mas o dualismo social, este sim, apareceu em diversas falas. Em quase todas falas críticas havia um "eles" do outro lado. Quer fossem os que estudavam para "coisas grandes", quer fossem os "riquinhos" da faculdade. Para que seja superada esta percepção inicial, quase intuitiva, de classe social, para uma compreensão mais geral, fundamentada, que considere as engrenagens, nem sempre expostas, da produção econômica, das riquezas, dos valores e dos "valores a mais" ou "mais-valia" que fazem entender melhor os mecanismos da exploração econômica, é imprescindível a atuação intencional de intelectuais orgânicos.

Se a direita utiliza os mais variados aparelhos de hegemonia para disseminar os valores da ideologia neoliberal, os grupos políticos que atuam junto às categorias dos educadores, também devem pensar na ação intencional sistemática, planejada para a formação e luta ideológica não apenas nos sindicatos e partidos, mas também nos espaços que constituem campos de disputa e um dos espaços em que esta luta já está acontecendo é a escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord.) **Ensino Médio. Múltiplas Vozes –** Brasília – UNESCO, MEC. 2003

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: Espaço de Participação da Comunidade.** São Paulo: Cortez, 2003

ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3ª Edição. São Paulo: Xamã. 2007.

ALTHUSSER, Louis**. Aparelhos Ideológicos de Estado. nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1985, 2ª ed. Reimpresso em 2003. (9ª Edição)

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (orgs.) **Para Além do Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. **Afinidades Seletivas**, tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo. Boitempo Editorial. 2002.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A Cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APEOESP. **Caderno de Teses XXIII Congresso Estadual da APEOESP**. São Paulo, Dezembro de 2010

APPLE, Michael W. **Educando à Direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire. 2003.

ARAÚJO, Almério Melquiades de Educação e Profissionalização na cidade de São Paulo in **IV Congresso Municipal de Educação em São Paulo. Contextos e Protagonistas.** São Paulo. SME de SP 2005

AVANZA, Márcia Furtado, e BOUERI FILHO, Jorge. Percepções sobre as Relações dos Movimentos Sociais e da Imprensa com a História da USP Leste. In **USP Leste. A Expansão da Universidade do Oeste para Leste. GOMES, Celso de Barros.** EDUSP. São Paulo. 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As Novas Políticas para o Ensino Médio no Contexto da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar: AGUIAR, Marcia: BUENO, Marias. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BAUER, Martin W. e GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático.** 5ª Edição. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, R.J. Vozes, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In. Fausto, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira.** São Paulo. Difel, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular. Um estudo sobre a Educação de adultos.** São Paulo. Pioneira 1974

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A Qualidade do Ensino na Escola Pública. Brasília:** Líber Livro Editora. 2006.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Tradução de Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora. 1994

BORDIEU, Pierre. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. Tradução de Albert Stuckenbruck e Guilherme João de Freitas Teixeira. 1974 In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis. RJ Vozes. 2008.

BORDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas; Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli**. São Paulo. Perspectiva, 2009.

BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro. Difel/ Editora Bertrand

BORDIEU, Pierre.Os três Estados do Capital Cultural (1979) In: NOGUEIRA e Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.2008

BORDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: As Desigualdades frente à Escola e à Cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. (1966) In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORDIEU, Pierre e PASSERON. Jean- Claude. **A Reprodução**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves. Editora. S.A. 1975

BRASIL, Ministério da Educação. Legislação Básica. 5.ed. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional**, Jan./2001.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas Atuais para o Ensino Médio**. Campinas. SP. Papirus. 2000.

CENP. **Plano Estadual de Educação**. São Paulo. 2003

CIAVATTA, Maria . **Mediações Históricas de Trabalho e Educação: Gênese e Disputas na Formação dos Trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparena, CNPQ. FAPERJ. 2009

Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Lei nº.10.403**, de 6 de julho de 1971.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens Olhares Sobre o Trabalho. Um Estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo.** Dissertação FEUSP. São Paulo. 2001

CORTI, Ana Paula. Profissionalização no Ensino Médio. Novos Discursos e Velhas Práticas. **Seminário Mudanças na Educação Paulista. Gestão, Currículo e Profissão Docente**. Março de 2008.

CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel de. Que Ensino Médio Queremos? : **Relatório Final. Pesquisa Quantitativa e Grupos de Diálogo sobre Ensino Médio**. São Paulo: Ação Educativa. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política. A Dualidade de Poderes e outros Ensaios.** 2ª ed. São Paulo. Cortez. 1996

DREIFUSS, René Armand. 1964. **A Conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Vozes. Petrópolis. 1981

DUBET, François. O que é uma Escola Justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi**. Cadernos de Pesquisa** v. 34. Nº. 123. 2004

DUBET, François. **O que é uma Escola Justa? A escola das oportunidades.** Tradução de IONE Ribeiro Valle. São Paulo. Cortez, 2008.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma Introdução.** Tradução Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo. Editora UNESP. Editora Boitempo. 1997

ENGUITA, Mariana Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total, educação.** Visões críticas. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTADO DE SÃO PAULO: Conselheiros criticam reportagem sobre ausência de Plano Estadual de educação em SP. Disponível em http://deolhonosconselhos.wordpress.com/2010/12/01/conselheiros-criticam-reportagem-sobre-ausencia-de-plano-estadual-da-educacao-em-sp acesso em 21/04/2010

EUZÉBIOS FILHO, Antônio. **Sujeito e Consciência: Entre a Alienação e a Emancipação. Campinas**: PUC – Campinas. 2010

FAMILIAEDUCADORA.BLOGSPOT.COM. Manoel para Formação Capitação de Agentes Mobilizadores de Igrejas Cristãs pela Educação disponível em: http://familiaeducadora.blogspot.com . acesso em 31/10/2008

FAUSTITONI, Márcia Abade. **Ensino Médio Trabalho e Cidadania: Perfil do Ensino Público de 2ª Grau do Bairro da Mooca, Município de São Paulo**. Dissertação FEUSP. São Paulo. SP

FEDEP-SP. Plano Estadual de Educação. **Proposta da Sociedade Paulista.** Comitê em Defesa da Escola Pública. Agosto de 2006.

FERRAZ, Roberto. **Ensino Médio e Preparação da Juventude para o Mercado de Trabalho. Contradições.** Dissertação. PUC - São Paulo. São Paulo. 2006

FERREIRA, Eudson de Castro. **Introdução à Sociologia. Programa de Formação da CNTE**. MT. 2007

FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, vol. 13, n. 1, p. 111-141, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1995

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília. Plano Editora. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: Frigotto, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século.** 5.ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

GALL, Norman. **Ordem e Desordem nas Escolas**. O Estado de São Paulo. 17/06/2007.

GALL, Norman. O que deve ser feito? **O Estado de São Paulo.** 15/07/2007

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. Tese (Doutorado em Educação). 2002. Universidade Estadual de Campinas.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W. e G. GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático.** 5ª Edição. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, R.J. Vozes, 2002.

GHANEM, Elie e MARCHIONI, Antônio Luiz. USP Leste e a Contribuição de Comunidades Locais para a Inovação das Comunidades Universitárias. In: GOMES, Celso de Barros (org). **USP Leste: A Expansão da Universidade: Do Oeste para Leste.**

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia;** tradução de Maria Luiza X. de A. Borges – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Record. 2001

GOVERNO DE SÃO PAULO, **Centro Paula Souza, Relatório de Gestão** 2004/2008/2009

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 3ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 1979

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História. Editora Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro. 1986.

GUEDES, Patrícia Mota. O Grande Esforço de Ensinar e Aprender. **O Estado de São Paulo.** 20/05/2007

GUIOT, André Pereira. Um Moderno Príncipe para a burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002) ANPUH RIO DE JANEIRO. Usos do passado. **XII Encontro Regional de História.** RJ. 2006

GUARALDO, Lívia Maria. **Discursos Jovens sobre vida, escola e trabalho: estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo**. Dissertação. FEUSP. São Paulo. 2008

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976. Reimpresso em 2011.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo. Ação Educativa. 2009 (Em questão 6)

KRAWCZYK, Nora Rut Krawczyk. **O Plano Decenal de Educação Estadual: Reflexões para Pensar os Desafios do Ensino Médio.** FE/UNICAMP/ Agosto de 2007. Disponível em: http://www.conferencia.ce.gov.br/palestrantes/doc_nora_rut.pdf Acesso em 31 de Outubro de 2008.

KRUPPA, Sônia M.Portella. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos Anos 90.** Tese de Doutorado. FEUSP. 2000

KRUPPA. Sônia M. Portella. Uma Outra Economia pode Acontecer na Educação: para além da Teoria do Capital Humano, In: KRUPPA (Org.) **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos** – Brasília: Inep. 2005

LÉVI-STRAUSS. Claude., **Antropologia Estrutural.** Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro. 1967

LIMA, Aguinaldo Luiz de, e ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Empreendedorismo e Vulnerabilidade dos Trabalhadores Empobrecidos**. http://www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas.htm acessado em 21 de abril de 2010.

LIMA, Silvia Elena de; SANTOS FILHO, Salvador dos; SANTOS FILHO, Clóvis Roberto dos. Os (dês) **Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de São Paulo.** SINTEPS. São Paulo. 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o Caso do Conceito de Contextualização. **Educação & Sociedade,** Campinas. Vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 389-403.

LUKÀCS, George. **História e Consciência de Classe. Estudos sobre a Dialética Marxista.** Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALAVASI, Abigail. **A Dimensão Estética na Constituição do Trabalho Coletivo no Interstício da Escola Instituída.** Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. Campinas. 2006.

MARUN, Dulcinea Januncio. **Evasão Escolar no Ensino Médio: Um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas.** Dissertação PUC. São Paulo. 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa – São Paulo: Martins Fontes, 1998 (3ª triagem em 2002)

MEC. Gabinete do Ministro. Plano de Mobilização Social pela Educação. **Relatório de Atividades** 2008/2010

MEC, SEPT. **Relatório de Avaliação e Plano de Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. 2007

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ideologia e Intelectuais em Gramsci. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. 1978

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Julia Falivene (orgs.). Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado/** Centro Paula Souza. 2002. 197 p.

MOVIMENTO NOSSA SÃO PAULO: Educação. **Seminário. A Educação para uma Outra São Paulo.** 30/11/2007. Disponível em http://educacao.sp.gov.br/podio/277.htm acesso em 23/04/2009

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. Organização da Educação Escolar. In OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3ª Edição. São Paulo: Xamã, 2007

NEVES. Lucia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o Consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

NUNES, Clarice. **Ensino médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

O Observatório da Imprensa. **Plano de Desenvolvimento da Educação já saiu do radar da mídia.** 13/06/2007.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da "Sociedade do Trabalho**". Tradução de Gustavo Bayer – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989

PAIVA, Vanilda, Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A Política Educacional do Estado de São Paulo**. UNESP. UNIVESP. SÃO PAULO. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia.** São Paulo. T.A. Queiroz. 1990.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHO, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade, trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

Portal do Governo do Estado de São Paulo. **Especial 40 anos do Centro Paula Souza**. 21/09/2009

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico.** Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra. 2000

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, set./2002. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 7 de Julho de 2006.

REGIÃO NOROESTE. **Maria Helena Guimarães de Castro é a nova secretária da Educação.** 25/07/2007. Disponível em: www.regiaonoroeste.com/portal/materias.php?id=9329 acesso em 13/10/2009

RODRIGUES, Dirce Spedo. **O Ensino Médio como fator de empregabilidade entre Jovens das Camadas Populares por meio de depoimentos pessoais.** Dissertação. FEUSP. São Paulo. 2001

SADER, Éder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena: Experiências e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo 1970—1980.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnacion Moya. CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência Universal.** 5. ed. Rio de Janeiro: Recordo, 2001.

SANTOS, Tânia Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, vol. 3, n. 6, p. 170-198, jul./dez. 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 08 de Outubro de 2006.

SARTI, Cynthia Andersen. "Deixarás Pai e Mãe: Notas sobre Lévi-Strauss e a Família". Revista Anthropológicas, Ano 9, Volume 16. 2005. http://www.ufpe.br/revistaanthropologicas/internas/volume16(1)/Artigo%202%20(Cynthia%20Andersen%20Sarti).pdf Acesso em: 08 de Outubro de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Denso Comum à Consciência Filosófica.** São Paulo: Cortez Editora. 1991.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEE). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo. 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomas Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total, educação. Visões Críticas**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set./2002.

SILVEIRA, Alair. **Teoria Política. Programa de Formação da CNTE**. MT. 2007.

SOUZA, Liliane Bordignon de. **Decência em Escola Técnica: Relações e Condições de Trabalho** UNICAMP. Campinas 17/04/2010

SOUZA, Donaldo Bello de. Complexificação e simplificação do trabalho em face do processo de reestruturação produtiva na indústria brasileira: formação ou educação para o trabalho. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografia y Ciências Sociales, Barcelona,** vol. VI, n. 119, Ago./2002. Disponível em: www.vb.es/geocrit/sn/sn . Acesso em: 15 de Outubro de 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo vai à Escola. A Luta Popular pela Expansão do Ensino Público em São Paulo**. São Paulo. Edições Loyola. 1984.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO - A Nova Política Educacional do Estado de São Paulo. **Jornada da Educação**. 04/12/2008

VILLELA, Milú. Compromisso Todos pela Educação: Um ano de Conquistas: http://www.todospelaeducacao.org.br acesso em 13/10/2009

VEJA. Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro: Premiar o Mérito. **Revista Veja,** 13 de Fevereiro de 2008.

WREFORD, Jane. **Educação 3: Por que ensinam e aprendem tão pouco? Gestão do Ensino Público em São Paulo**. Braudel de Economia Mundial. São Paulo. 2003.

Sites consultados

FOLHA DE S. PAULO 07/01/2007 www.folhadesãopaulo.com.br

FOLHA DE S. PAULO 06/03/2007www.folhadesãopaulo.com.br

FOLHA DE S. PAULO 20/03/2011www.folhadesãopaulo.com.br

FOLHA DE S. PAULO 30/10/2007 (notícia: Professor em SP se aposenta antes do quem país desenvolvido) www.folhadesãopaulo.com.br

FOLHA DE S. PAULO 05/12/2007 (notícia: Para Diretora da Educação da USP, exame revela "calamidade" em escolas públicas) www.folhadesãopaulo.com.br

Folha OnLine 24/09/2008www.folhadesãopaulo.com.br

www.deolhonosconselhos.wordpress.com

Jornal Agora São Paulo. 10/02/2008 (notícia: **30 mil professores faltam por dia no Estado**) www.jornalagorasaopaulo.com.br

Jornal da Ciência. Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Site. 13/07/2010 www.jornaldaciencia.com.br

TODOS PELA EDUCAÇÂO. 2006 – 2009 site: www.todospelaeducacao.org.br

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Nome (opcional) Idade
Escola Curso Ano que Cursa: Horário do Curso
Rua de Residência nº
CEP Bairro Cidade Tel.
E-mail:

1) Além desta Escola, você freqüenta outro Curso?
a ( ) SIM Qual: Escola Horário
b ( ) NÃO

2) Você trabalha?
a ( ) SIM Qual Horário: Qual Função Exerce:
b ( ) NÃO

3) No caso de além de estudar nesta escola, também trabalhar ou freqüentar outro curso, você consegue se alimentar adequadamente ao longo do dia?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO Porquê?

4) Fora do horário das aulas, você utiliza outros horários para estudar?
a ( ) SIM Quais Horários?
b ( ) NÃO

5) Além da Escola, em qual outro local você consegue estudar com mais proveito?
R

6) No local de Estudo, em casa, você dispõe:
a ( ) de espaço isolado e silencioso para estudar
b ( ) salas, espaços que são compartilhados por outras pessoas, com barulhos (TV, Aparelhos de Som ligados)
c ( ) Outra alternativa. Qual?

7) Você está conseguindo desenvolver as tarefas da Escola, estudar para as provas, fazer os trabalhos de forma satisfatória?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

8) Quais são as maiores dificuldades que você encontra para estudar de forma satisfatória?
R

9) O que você precisaria para estudar melhor?
R_____

10) Você tem o hábito de ler livros para estudo?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

11) Para estudo, você utiliza:
a ( ) Livros próprios (comprados pelo aluno/família)
b ( ) Livros fornecidos pela escola
c ( ) Livros emprestados de Bibliotecas Públicas e ou Salas de Leitura da Escola
d ( ) Outros Quais?

12) Dos livros fornecidos pela escola quais estão sendo mais úteis para seus estudos?

13)Destes livros didáticos oferecidos pela escola, qual você mais gosta?

14)Escreva sobre o que representa, para você, a posse destes livros didáticos no Ensino Médio?

15)Qual a disciplina escolar que você mais aprecia? Por quê?
R
16) O que você gostaria de aprender ou ter aprendido até o final do Curso?

17) Após a conclusão do Curso, quais são os seus planos?
R
18) Qual é o seu principal objetivo com este Curso?
R

19) Sua família, seus pais, participam de sua vida escolar, de que maneira:
a ( ) não participam
b ( ) participam acompanhando, fazendo perguntas, estimulando
c ( ) participam ajudando materialmente (dinheiro para condução, refeições e material escolar)
d ( ) ajudam acompanhando as matérias e fornecendo ajuda material

20') Você participa de alguma instituição/Grupo/Movimento/ Entidade que estimula ou apóia seus estudos?
a ( ) SIM QUAL?
b ( ) NÃO

21) Considerando fatores como renda e condições de vida, você considera que sua família é de:
a ( ) Classe Pobre
b ( ) Classe Média Baixa
c ( ) Classe Média Média
d ( ) Classe Média Alta
e (   ) Classe Rica

22) Somando sua renda com a renda das pessoas que moram na sua casa, qual é a renda média mensal?
a ( ) até 830 reais
b ( ) de 831 até 1.660 reais
c ( ) de 1.661 até 2.490 reais
d ( ) 2.491 até 3.320 reais
e ( ) acima de 3.321 reais

23) Você tem computador na sua casa?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

24) Se tem computador, tem internet
a ( ) discada
b ( ) banda larga (speedy, outros)

25)Está sendo beneficiado por algum programa governamental que ajude você ou sua família para que continue estudando?
a ( ) SIM QUAL
b ( ) NÃO

26) Que tipo de ação o Governo poderia adotar para ajudar os jovens mais pobres na fase dos estudos?
R

27))Está faltando alguma coisa para melhorar este Curso?
a ( ) SIM O QUÊ:
b ( ) NÃO

28) Como você avalia a escola?
R_____

29)Você percebe quais são os objetivos da Escola na Formação dos Alunos?
a SIM ( )
bNÃO ( )

30)Se percebe, quais são estes objetivos da Escola?
R_____

31) Você acha que a Escola está conseguindo cumprir estes objetivos?Porquê?
R_____

32)Você tem conhecimento de mudanças que estariam ocorrendo no Ensino Médio? Se sim, quais são estas mudanças?
R----------
33) Como avalia estas mudanças?
R_____

34)Após este Curso você pretende continuar seus estudos?
a ( ) SIM O QUÊ:
b ( ) NÃO

35)Se aceita dar outras entrevistas, deixe seu endereço completo, telefone e e-mail no início do questionário

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE ESCOLAS DE ENSINO TÉCNICO

Nome (opcional) Idade
Escola Curso Ano que Cursa: Horário do Curso
Rua de Residência nº
CEP Bairro Cidade Tel.
E-mail:

1)Sua residência está localizada
a ( ) Menos de 1 Km da Escola
b ( ) de 1 a 2 Km da Escola
c ( ) de 2 a 5 Km da Escola
d ( ) mais de 5 Km da Escola

2) Qual meio você utiliza para chegar na Escola?
a ( ) a pé
b ( ) bicicleta
c ( ) moto
d ( ) automóvel particular
e ( ) transporte público (ônibus, metrô, etc)

3) Além desta Escola, você freqüenta outro Curso?
a ( ) SIM Qual: Escola Horário
b ( ) NÃO

4) Você trabalha?
a ( ) SIM Qual Horário: Qual Função Exerce:
b ( ) NÃO

5) No Ensino Fundamental (até 8ª série) você estudava?
a ( ) Em Escola Pública Qual Escola?
b ( ) Em Escola Privada Qual Escola?

6) Neste período do Curso, você considera que está conseguindo se alimentar adequadamente?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO Porquê?

7) Fora do horário das aulas, você utiliza outros horários para estudar?
a ( ) SIM Quais Horários?
b ( ) NÃO

8) Além da Escola, em qual outro local você consegue estudar com mais proveito?
R

9) No local de Estudo, em casa, você dispõe:
a ( ) de espaço isolado e silencioso para estudar
b ( ) salas, espaços que são compartilhados por outras pessoas, com barulhos (TV, Aparelhos de Som ligados)
c ( ) Outra alternativa. Qual?

10) Você está conseguindo desenvolver as tarefas do curso, estudar para as provas, fazer os trabalhos de forma satisfatória?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

11) Quais são as maiores dificuldades que você encontra para estudar de forma satisfatória?
R

12) O que você precisaria para estudar melhor?
R

13) Quais problemas mais interferem e prejudicam seus estudos?
R

---

14) Quais recursos/ materiais você mais utiliza para estudar?
a ( ) Livros
b ( ) Apostilas
c ( ) internet
d ( ) Livros e apostilas
e ( ) Livros, Apostilas e Internet

15) Você tem o hábito de ler livros para estudo?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

16) Para estudo, você utiliza:
a ( ) Livros próprios (comprados pelo aluno/família)
b ( ) Livros fornecidos pela escola
c ( ) Livros emprestados de Bibliotecas Públicas e ou Salas de Leitura da Escola
d ( ) Outros Quais?

17) Após a conclusão do Curso, quais são os seus planos?
R

18) Qual é o seu principal objetivo com este Curso?
R

19)Você observa nos seus colegas do Curso as mesmas dificuldades que você enfrenta ou podem existir alunos com menor dificuldades diferentes?
R

20) Escreva/Fale sobre o que sabe da trajetória escolar dos outros jovens da sua idade que moram no mesmo bairro que você , mas não estudam nesta Escola?
R

21) O que você acha que a maioria dos jovens do seu bairro está fazendo ou irá fazer em matéria de estudos?
R

22) Sua família, seus pais, participam de sua vida escolar, de que maneira:
a ( ) não participam
b ( ) participam acompanhando, fazendo perguntas, estimulando
c ( ) participam ajudando materialmente (dinheiro para condução, refeições e material escolar)
d ( ) ajudam acompanhando as matérias e fornecendo ajuda material

23) Você participa de alguma instituição/Grupo/Movimento/ Entidade que estimula ou apóia seus estudos?
a ( ) SIM QUAL?
b ( ) NÃO

24) Considerando fatores como renda e condições de vida, você considera que sua família é de:
a ( ) Classe Pobre
b ( ) Classe Média Baixa
c ( ) Classe Média Média
d ( ) Classe Média Alta

e ( ) Classe Rica

25) Somando sua renda com a renda das pessoas que moram na sua casa, qual é a renda média mensal?
a ( ) até 830 reais
b ( ) de 831 até 1.660 reais
c ( ) de 1.661 até 2.490 reais
d ( ) 2.491 até 3.320 reais
e ( ) acima de 3.321 reais

26) Você tem computador na sua casa?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

27) Se tem computador, tem internet
a ( ) discada
b ( ) banda larga (speedy, outros)

28) Você tem filhos?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

29) Este filho (s) fica (m) com você?
a ( ) SIM
b ( ) NÃO

30) A maternidade/paternidade interfere de alguma maneira nos seus estudos? Como?
R

31)Está sendo beneficiado por algum programa governamental que ajude você ou sua família para que continue estudando?
a ( ) SIM QUAL
b ( ) NÃO

32) Que tipo de ação o Governo poderia adotar para ajudar os jovens mais pobres na fase dos estudos?
R

---

33) Está faltando alguma coisa para melhorar este Curso?
a ( ) SIM O QUÊ:
b ( ) NÃO

34) Após este Curso você pretende continuar seus estudos?
a ( ) SIM O QUÊ:
b ( ) NÃO

35)Se aceita dar outras entrevistas, deixe seu endereço completo, telefone e e-mail no início do questionário

ANEXO 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

Por conta da opção pelo uso de entrevista semi-estruturada, os tópicos abaixo nortearam a discussão levada nos grupos, mas não foram seguidos de forma demasiadamente rígida de modo que, em alguns encontros, outros assuntos vieram à tona, trazidos pela própria dinâmica da discussão, enfatizando, por exemplo, os entendimentos quanto ao papel do professor e sua maior ou menor dedicação, as diferenças entre escola pública e privada, a questão da apostila adotada nas Escolas Estaduais, a competitividade no mercado de trabalho, etc.

1º) Apresentação, pelo entrevistador, dos objetivos da Pesquisa e comunicação de que a entrevista será filmada para fins exclusivos de facilitar a análise posterior da entrevista e da dinâmica do encontro que é iniciada com apresentação pessoal do próprio apresentador que pode ser repetidas pelos demais participantes

2º) Apresentação dos Entrevistados – nesta primeira rodada, cada participante,faz uma breve apresentação de seu nome, idade, local de moradia (bairro), por qual tipo de escola passou (pública ou privada), ocupação profissional e participação em cursos variados (inglês, informática, etc)

3º) Trajetória Escolar dos Entrevistados – Os entrevistados são convidados a descreverem suas trajetórias escolares com uma auto-classificação em relação ao tipo de aluno que julgavam ser.

4º) Influência Familiar – Os entrevistados são questionados sobre influência exercida pela família na vida escolar.

5º) As Condições Sociais da Família – Os entrevistados são questionados sobre as condições sociais de suas famílias.

6º) Percepção de Pertencimento à Classe Social – Os entrevistados são questionados sobre qual classe/grupo social julgam pertencer.

7º) Considerações sobre Outros Jovens da Mesma Idade – Os entrevistados são questionados sobre o que pensam sobre as condições gerais de existência dos outros jovens de suas comunidades.

8º) Informações, Conhecimentos mais Importantes Adquiridos com o Curso – Os entrevistados são questionados sobre quais seriam os conhecimentos mais importantes que teriam obtido com o Curso.

9) Expectativas quanto ao Futuro - Os entrevistados são questionados sobre quais são suas expectativas quanto ao futuro em relação ao prosseguimento no estudos e ocupação profissional.

QUESTÕES ACRESCENTADAS NO ROTEIRO DE ENTREVISTAS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – Além destes tópicos já assinalados, foram acrescentados, no roteiro aplicado nas entrevistas realizadas nas Escolas de Ensino Médio:

10º) Propostas de Medidas que Poderiam ser feitas pelos Governos em Benefício dos Alunos- Os entrevistados são questionados sobre suas opiniões em relação ao que poderia ser feito pelos governos em benefício dos alunos das escolas públicas.

11º) O Reconhecimento dos Objetivos da Escola – Os alunos são questionados sobre o reconhecimento dos objetivos da escola.

12º) A Avaliação da Escola – Os alunos são questionados sobre como avaliam suas escolas.

13º) Conhecimento e Opinião sobre Reformas Realizadas ou em Andamento nas Escolas de Ensino Médio. – Os entrevistados são questionados sobre o conhecimento que possuem sobre as reformas que teriam ocorrido na Escola de Ensino Médio e sobre suas opiniões com relação a estas reformas.