

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIDIANE CABRAL EDVIRGES

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

CAMPO GRANDE, MS

2021

LIDIANE CABRAL EDVIRGES

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes

CAMPO GRANDE, MS

2021

LIDIANE CABRAL EDVIRGES

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Celeida Maria de Souza e Silva
Universidade Católica Dom Bosco

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 05 de agosto de 2021.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Luis e Kauane, que são meu norte; aos meus pais; e aos professores que estiveram comigo nesta longa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu guia e pastor, que me conduziu durante todas as etapas do mestrado.

À minha família, Luis Gustavo, Kauane, Luciano, Mirian, Isaac e a Isabella, que foi o meu grande refúgio nos períodos difíceis.

À minha amiga Lucimara por sempre me incentivar.

À minha grande amiga e professora Celeida, pelo apoio, amizade e conselhos, e pela força e apoio na trajetória do curso.

Aos meus colegas de trabalho e de luta enquanto professora da Educação Básica.

Aos meus alunos, que se tornaram amigos de coração pelas orações que realizaram em minha intenção.

À minha orientadora, Solange Jarcem, pela confiança e incentivos ao longo da pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2019, Luiz, Luciana, Carolina, Nathalya, Juliana, Mauro, pelas discussões enriquecedoras, pelas alegrias, risadas, dores e esperanças compartilhadas nesta intensa caminhada.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMS), por nos ajudar a compreender a importância de ser Mestre.

À professora Silvana Ramos, por ter aberto as portas da escola e me auxiliado no acesso à documentação necessária para a realização desta pesquisa, instituição essa que me acolheu com tanto respeito e carinho.

Às professoras Maria Dilnéia e Celeida Souza e Silva, pelas contribuições oferecidas no momento da banca de qualificação.

A todos meus amigos e amigas pela solidariedade nas ocasiões necessárias.

RESUMO

Esta pesquisa trata da política pública de educação em tempo integral implementada pelo governo de Mato Grosso do Sul nas escolas em tempo integral de ensino médio. Procuramos compreender os aspectos e características do processo de implantação e implementação do programa “Escola da Autoria” ante os objetivos do Programa de Educação Integral. Utilizamos da pesquisa documental para a coleta dos dados e para interpretação da legislação que permeia a organização desse modelo de ensino integral. Destacamos que os estudos realizados nos permitiram verificar os direcionamentos dados à administração da educação pública no Brasil de hoje, e em como eles estão dialeticamente articulados com o processo histórico referente à recente crise do capitalismo e com a reestruturação econômica, política, social e produtiva dela decorrente. A pesquisa nos mostra ainda que as reformas implementadas no ensino médio brasileiro, a partir da década de 1990, apresentam uma disputa político-pedagógica no que tange ao que é entendido como educação integral. Tal disputa ganha materialidade, sobretudo, nas recentes propostas de educação integral voltadas para o ensino médio integral e para o ensino regular. Por meio da análise, constatamos que a política de ensino médio em Mato Grosso do Sul objetiva o estabelecimento de medidas, metodologias e estruturação da rede que apontam para uma adaptação dos perfis formativos dos jovens a partir de uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e na relação público-privada, assim como apresenta uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para o mundo do trabalho. Verificamos também que essa política estadual de ensino produz, em determinados momentos, um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas. Finalmente, apontamos que a política de ensino médio implementada no estado de Mato Grosso do Sul se apresenta como um modelo de gestão educacional desde sua idealização e foi pensado como meio de publicidade e disseminação em âmbito local e nacional.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Ensino Médio. Escola da Autoria.

ABSTRACT

This study focuses on the public policy for full-time education that was implemented in high school level full-time schools by Mato Grosso do Sul government. We sought to understand the features and aspects of the process of introduction and implementation of the "Escola da Autoria" ("School of Authorship") program in the face of the Programa de Educação Integral (Integral Education Program). By the means of documental research, we collected the data and digested the body of law related to the structure of this full-time teaching model. We highlight that the research allowed us to identify the pathway followed by the administration of public education in Brazil nowadays, and how this pathway is articulated with the capitalism crisis and the economic, political, social and productive restructuring it causes. The research also shows that the reformation implemented in Brazilian high school in the 1990's features a political and pedagogical contention about what full-time education means. This contention came together in the recent proposals of integral education aimed at full-time and regular education. We found by this analysis that Mato Grosso do Sul's high school policy attempts to establish measures, methodologies and a network structuration that indicates an adaptation of the student's formative profiles from an administrative reformation centered in the managerialism and the private-public relation and a curricular proposal centered on a pedagogy based on competencies for the world of work. We could also verify that this state policy causes, in some moments, a displacement of the educational purpose from a multiple-dimension human shaping to excessive measuring based on the administrative models of private corporations. In conclusion, we point out that the high-school policy implemented in Mato Grosso do Sul reveals itself as a model of education management since its beginning and was conceived as a means of publicity and dissemination in a local and national scope.

Key-words: Integral education. Full-time education. High school. School of authorship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS MUDANÇAS NO MUNDO PRODUTIVO E A REFORMULAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	23
2.1 A crise atual do capitalismo e a posição do Brasil na reformulação do sistema..	24
2.2 Os centros de poder transnacionais e a administração das organizações educacionais	29
2.3 O gerencialismo enquanto tendência administrativa das reformas na educação brasileira.....	34
3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E A PROPOSTA DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA.....	44
3.1 Unificação escolar no ensino médio: o princípio educativo liberal.....	46
3.2 Reformas curriculares para o ensino médio: a década de 90 do século XX e o início do século XXI em questão.....	54
3.3 As propostas de unificação escolar na educação integrada e integral.....	60
3.4 Unificação escolar e o modelo curricular apontado pela Unesco: do “aprender a aprender” ao “aprender a empreender”	64
4 PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA COMO UMA DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	70
4.1 Do interesse no modelo e a organização do projeto Escola da Autoria.	74
4.2 A concepção de educação integral e educação em tempo integral na política educacional de Mato Grosso do Sul.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS NEXOS E AS CONTRADIÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DE UM MODELO DESENVOLVIDO PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL.....	89
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa em História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), e busca investigar e apontar dados referentes ao processo de implantação/implementação do programa “Escola da Autoria” nas escolas de ensino médio em tempo integral da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo apenas a cidade de Campo Grande.

Nosso objetivo foi analisar o processo de implantação do programa a partir de um recorte temporal que se estende do ano de 2016 a 2018. O programa de educação em tempo integral denominado Escola da Autoria foi regulamentado em Mato Grosso do Sul pela Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016), e está vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED). Esse programa está associado à presença de um instituto privado que padroniza um modelo pedagógico de educação integral nas instituições de ensino, chamado Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A pesquisa trata de como ocorreu a materialização dessa política de educação integral iniciada pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul nas escolas de ensino médio em tempo integral, durante a primeira gestão do atual governador Reinaldo Azambuja, que compreendeu os anos de 2015 a 2018. Procuramos compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o que é apresentado como meta no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Programa de Educação em Tempo Integral (PEI), então chamado de Escola da Autoria (MATO GROSSO DO SUL, 2016), apresentado pelo governo estadual em consonância com a administração dos recursos da educação, que busca atender ao que é disposto no Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Para tanto, partimos da ideia inicial de que a política de ensino médio apresentada pela gestão atual, nos anos de 2015 a 2018, inverte a prioridade, tomando os fins pelos meios, e produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas.

Pode-se primeiramente dizer que a política pública educacional apresentada para o ensino médio e implementada no estado de Mato Grosso do Sul se configura como um protótipo de gestão gerencial com enfoque em resultados, pautados em um

modelo de resultados para publicização e disseminação em âmbito local e nacional, ao partir de um projeto pronto e administrado por um órgão privado chamado Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE).

A partir das leituras realizadas e da vivência e observação do espaço escolar, pode-se destacar, *a priori*, como base empírica, que os direcionamentos dados à administração da educação pública no Brasil, e em especial no Mato Grosso do Sul, hoje, estão com a processualidade histórica da recente crise do capitalismo e com a reestruturação econômica, política, social, ideológica e produtiva dela decorrente (cf. MÉSZÁROS, 2011).

A pesquisa inicial nos aponta ainda que as reformas implementadas no ensino médio brasileiro, a partir da década de 1990 do século XX, apresentam uma disputa político-pedagógica acerca das propostas de unificação para a escola média. Essa disputa ganha materialidade, sobretudo, nas recentes propostas de educação integral, do ensino médio integrado e do ensino regular.

Esta pesquisa foi elaborada a partir da articulação entre nossas indagações profissionais e empíricas, pautadas em nossa experiência enquanto professora regente nas escolas estaduais de ensino médio, e as indagações de cunho teórico-político que surgiram ao longo do processo de formação continuada dos profissionais de educação que exercem sua função de magistério nesses estabelecimentos de ensino.

A base empírica permite o acesso às características dos desdobramentos da política de implantação/implementação do modelo de ensino em tempo integral. Uma das características passíveis de análise diz respeito ao fato de esta pesquisa se inserir nos debates do campo educativo acerca das reformas administrativas que foram realizadas no Brasil a partir da década de 1990, em âmbito federal, estadual e municipal. Outro ponto importante se refere ao fato de que ela trata dos novos contornos assumidos por essas reformas no contexto dos anos iniciais do século XXI. Referindo-se a essa realidade, analisamos que do cerne dessas mudanças emerge a política de ensino médio do estado de Pernambuco, amparada no modelo do ICE, chamado de “Escola da Escolha”, que vem sendo apontada em nossos dias como uma política educativa de sucesso (ARAÚJO, 2013).

No entanto, esse sucesso é passível de questionamentos por alguns setores sociais, a exemplo do movimento sindical e da academia, a partir dos quais podemos problematizar a questão do êxito/sucesso que é propagado por esse modelo gerencial

no que tange aos seus aspectos democráticos, às suas formas de expansão, às inadequações do espaço-tempo escolar, às condições do trabalho docente, entre outros.

Nesse ínterim, essa pesquisa pretende contribuir com a atualização desse debate, delimitando seu objeto a partir das políticas de intervenção no ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul, buscando, ainda, analisar e articular alguns pontos, a saber:

- a) o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME), que foi regulamentado pelo Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006 (PERNAMBUCO, 2006);
- b) o processo de implantação da Lei n. 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017a), estabelecendo um período de 10 anos para repasse de recursos às SEE; da Portaria MEC n. 1.145/2016 (BRASIL, 2016), substituída pela Portaria MEC n. 727/2017 (BRASIL, 2017b), que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral; e da Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016), que institui, nas escolas estaduais que oferecem a etapa da educação básica referente ao ensino médio, a conhecida Escola da Autoria, o modelo pedagógico proposto nessa política pública que está diretamente associada ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Tais iniciativas estão inseridas no contexto das ações e políticas brasileiras que se propõem a melhorar a qualidade da educação básica no país, enfrentando a falta de trabalhadores qualificados para atender às exigências dos postos de trabalho e dos planos de desenvolvimento do país.

A priori, pode-se dizer ainda que essas iniciativas estão sendo induzidas, sobretudo, pelos grandes empresários, que reafirmam em seus discursos que, diante da “grave crise educacional” que o Brasil vivencia, experiências como a da ampliação da jornada escolar e a da modernização da gestão pública se constituem como importantes estratégias para a superação dos baixos índices de qualidade da educação nacional, o que tentaremos comprovar com a análise documental realizada.

Em um primeiro momento, podemos apontar que algumas iniciativas reforçam o movimento que se refere à contribuição da educação integral como alternativa para a melhoria da educação pública ofertada nos ensinos fundamental e médio. A partir desse pensamento, muitas escolas brasileiras foram convocadas a implementar experiências educativas de ampliação da jornada escolar.

Nesse contexto, apresenta-se o Instituto Corresponsabilidade para a Educação (ICE), utilizando como referência a experiência do Ginásio Pernambucano como proposta a um modelo de educação integral, tentando se colocar como referência dessa experiência educativa.

Pautamos nosso estudo neste momento na acepção de Silva e Silva (2012), que defendem que essas diversas experiências de ampliação da jornada escolar, denominadas de “educação integral”, pretendem consolidar a “proposta contemporânea de educação integral no Brasil”. É importante também dizer que a proposta contemporânea de educação integral está vinculada à função de guarda e controle dos estudantes nas escolas, pautadas no lema do “educar e proteger”.

Conforme Benites (2014, p. 16), esse lema figura no arcabouço jurídico-institucional da educação brasileira desde o fim da década de 90 do século XX e do início do século XXI, tentando expressar “um grande interesse em ampliar a jornada escolar, visando à proteção integral de crianças, jovens e adolescentes em situação de ‘vulnerabilidade’ e exclusão social” (SILVA; SILVA, 2012, p. 47). Em função disso, as escolas nacionais passaram a ser convocadas a ampliar suas funções e a aceitar as propostas de educação integral como condição básica para proteção social e para a melhoria da qualidade da educação.

Buscando evidenciar inicialmente essas propostas atuais de educação integral observadas no Brasil, vamos trabalhar os vários conceitos inseridos nesse campo de estudo que geram diversas interpretações na sociedade, no que se refere:

- a) às denominações (escola em tempo integral, jornada escolar ampliada, etc.);
- b) às concepções epistemológicas;
- c) às propostas político-pedagógicas;
- d) aos projetos societários que defendem.

Nesse processo de construção estratégica de uma educação integral, aparecem diversos entendimentos entre o que seria uma escola com uma proposta

político-pedagógica de formação integral e uma instituição educativa com ampliação da jornada escolar.

Podemos citar nesse contexto alguns exemplos de políticas governamentais, como o Programa Mais Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que fizeram a implementação da educação integral no país ganhar força. Essas políticas levaram as redes de ensino a oferecerem o ensino em tempo integral mediante a previsão do aumento do valor-aluno para esse tipo de jornada. Conseqüentemente, as redes de ensino em geral passaram a aderir à ampliação da jornada escolar, sem se programar e sem realizar previamente uma reorganização no trabalho pedagógico das instituições de ensino e investimentos em infraestrutura das escolas.

Observamos, como uma tendência preliminar de promoção da educação integral no ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que se constituiu como a principal estratégia do Governo Federal. Segundo Silva (2014), na prática, o Programa Ensino Médio Inovador contou com a orientação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) que, inclusive, estabelece alguns (muitos) objetivos em torno da questão do trabalho docente, em relação à qualificação, à valorização e à participação na gestão e gestão intersetorial (SILVA; SILVA, 2012, p. 131).

Esse programa, o ProEMI, tornou-se parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008) e, de certa forma, apresentou propostas de reestruturação do currículo do ensino médio, do desenvolvimento de práticas inovadoras e da ampliação do tempo dos estudantes nas escolas das redes de ensino públicas de todo o país.

Entre os dispositivos jurídico-institucionais que foram implementados pelo Governo Federal, a partir dos anos 1990, estavam o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE. A adesão dos entes federados a esses dispositivos se constituiu como um dos requisitos necessários para que os estados e municípios pudessem receber assistência técnica e financeira suplementar do Ministério da Educação.

Segundo Araújo (2013), o que ocorreu foi que as relações intergovernamentais entre a União, os estados e os municípios foram modificadas na dinâmica da instituição dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). O entendimento da autora é o de que os ADE ganharam espaço como sinônimos de regime de

colaboração e, com isso, contribuíram para que o empresariado conseguisse um atalho silencioso para buscar “outras formas de regramento do regime de colaboração que se sobrepõe às outras instâncias governamentais, federativas e do movimento dos educadores” (ARAÚJO, 2013, p. 789).

Diante desse contexto histórico, a investigação sobre a proposta da educação integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul destaca-se como temática significativa para os pesquisadores em educação. Justificamos, portanto, a importância desta pesquisa considerando a necessidade de aprofundar o debate público sobre as possibilidades concretas da articulação da educação integral com a reestruturação da gestão, como elementos centrais das ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade da educação básica.

Com esse direcionamento, a questão fundamental que se coloca neste estudo é a tentativa de entender como um programa (Escola da Autoria), centrado em apresentação de resultados, se conecta, ao mesmo tempo, a um programa (PEI) que se propõe a oferecer “educação integral” aos jovens.

A pergunta inicial e que pauta em vários aspectos esta pesquisa é: “como se estabelece esse nexo entre os conceitos de educação integral e uma política de resultados?”, uma vez que a educação integral, no seu sentido mais amplo, pressupõe o estabelecimento das condições educativas para transformar os subalternos em homens livres (NOSELLA, 2010). Nesse contexto inicial de análise, observamos ainda o paradigma da gestão gerencial, que em seus fundamentos prevê que a formação humana deverá ser mensurável em termos econômicos e produtivos com a lógica da planificação do capital (OLIVEIRA, 2009).

Para a análise do objeto, organizamos a estratégia de pesquisa em torno do seguinte problema: quais os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral e o modelo proposto pela escola de Autoria para o ensino médio em Mato Grosso do Sul? A hipótese do estudo é de que a política de ensino médio de Mato Grosso do Sul, ao articular, simultaneamente, os objetivos do Programa de Modernização da Gestão com os do Programa de Educação Integral, estaria invertendo a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões.

Como base para a formulação dessa hipótese, retomamos alguns elementos que nos ajudaram a problematizar as disputas das concepções pedagógicas e dos projetos políticos de formação para os trabalhadores.

Podemos, assim, retomar a contribuição de Florestan Fernandes (1989), que com sua práxis revolucionária alertava para a importância da defesa da educação pública no Brasil, como alternativa de autoemancipação dos oprimidos e da conquista de poder pela classe trabalhadora. Esclarecendo melhor, retomaremos a tentativa de evidenciar que, no Brasil de hoje, a questão da formação dos jovens passou a ganhar significativa centralidade e essa centralidade está fundamentada em diferentes referências e nas demandas de classes sociais antagônicas, que lutam pela legitimação de propostas pedagógicas que possam mediar seus projetos societários.

Insistimos, nesse contexto, que as propostas de educação integral para o ensino médio e a reestruturação da gestão dos sistemas educacionais fazem parte das mesmas circunstâncias históricas particulares que culminam na centralização de estratégias para a melhoria da educação juvenil. Na verdade, entendemos que as condições e tendências atuais da educação brasileira fazem parte do “processo contínuo de transformação (ou de resistência a ela)” (MORAIS, 2013), desencadeado pelo impacto das profundas mudanças econômicas, sociais e culturais iniciadas na década de 1970, no modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2011, p. 347). Isso pressupõe que consideramos de que forma as “recentes transformações do modo de produção capitalista e as novas demandas do mundo do trabalho e da educação” são incorporadas à dialética contraditória dos projetos de formação humana (SILVA, 2012b, p. 164).

De acordo com Frigotto (2010a), essas modificações levam ao “confronto entre as necessidades da reprodução do capital” no momento de transição do regime de acumulação e do modo de regulamentação social e as múltiplas necessidades humanas, que coexistem numa mesma totalidade. No caso brasileiro, o autor enfatiza que esse embate revela as necessidades dos homens de negócio quanto à qualificação dos futuros trabalhadores, diante das demandas da nova base técnica-científica de natureza digital e midiática. Dessa forma, as transformações mundiais da contemporaneidade e suas repercussões nas propostas pedagógicas para o ensino médio brasileiro são/estão articuladas no intuito de promover uma análise exponencial do objeto do estudo.

Nesse cenário, o ideário político-pedagógico das reformas nacionais serve de base para entendermos o programa Escola da Autoria no ensino médio estadual e como o deslocamento dos objetivos básicos da formação humana está se configurando no âmbito da política de ensino médio de Mato Grosso do Sul.

É importante também observar que o Programa de Educação em Tempo Integral implementado pelo governo do estado de Mato Grosso do Sul nas escolas de ensino médio surge articulado às políticas de expansão da educação integral do Governo Federal, mediante a assinatura do termo de compromisso proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008).

Apontamos o uso do ponto de vista metodológico pautado no conhecimento empírico do objeto e o estranhamento que este causa/causou, tomando como base da pesquisa a construção teórica de Kosik (1976), acerca da dialética da totalidade concreta. Segundo esse autor, o processo de investigação demanda a escolha de uma abordagem teórico-metodológica desde o momento da gênese do objeto de estudo. No entanto, ele defende que essa escolha não é neutra, uma vez que o pesquisador se coloca em relação com o mundo e esta relação persiste no momento da formulação do objeto de investigação. Por esta razão, buscamos esclarecer que, na materialização do caminho metodológico desta investigação, defenderemos a não separação entre metodologia e ideologia, ancorando-nos e tendo como suporte o materialismo histórico dialético a partir de uma referência teórico-metodológica e político-ideológica.

Segundo Kosik (1976), nessa abordagem os fenômenos são compreendidos e explicados enquanto processo histórico. Isso significa, antes de tudo, que cada fenômeno é entendido como parte estrutural da totalidade, como momento de um todo, em que cada fato social tem uma dupla função: produzir um testemunho de si e um do seu tempo. No caso da pesquisa e análise investigativa da política de ensino médio de Mato Grosso do Sul, voltaremos nossa atenção para o direcionamento do movimento de constituição do fenômeno educacional em que se pauta essa política, articulada com as múltiplas determinações da estrutura social presentes nesse estado, e também as determinações da materialidade histórica que envolvem a constituição desse fenômeno.

Usaremos como critério de escolha para análise também o parâmetro metodológico “referência de classe” (MÉSZÁROS, 2009). Tal princípio considera que as formas de consciência estão profundamente relacionadas às determinações objetivas e, tendo isso em vista, podem atuar como possibilidades de mediação tanto para a ordem do capital como para a “nova forma histórica” do trabalho.

Sendo assim, tentamos elucidar a questão a partir da preocupação em explicar a política de ensino médio em Mato Grosso do Sul, mostrando que ela não é apenas

teórica, muito menos apenas acadêmica, mas provém da concepção da ciência voltada para o desenvolvimento histórico emancipatório do indivíduo por meio da educação.

Do ponto de vista operacional, o principal procedimento de coleta de dados do estudo foi a análise documental. Segundo Gil (1991), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens como procedimento de coleta. Dentre elas, o autor destaca o fato de os documentos se constituírem como uma rica e estável fonte de dados. No entanto, Marconi e Lakatos (2002) alertam para o fato de que, nesse tipo de investigação, o pesquisador deve considerar o contexto sócio-político em que os documentos foram elaborados para compensar certos desvios.

Sendo assim, na definição do *corpus* documental da pesquisa, seguimos os critérios das normas de validação qualitativa, de representatividade e pertinência, que dizem respeito à seleção adequada dos documentos em relação aos objetivos enfocados no estudo (MINAYO, 2008). Nesse quadro, no momento da organização do *corpus* documental, buscamos identificar as fontes primárias mais consistentes quanto aos objetivos do modelo de gestão do programa Escola da Aatoria em Mato Grosso do Sul e aos pressupostos da proposta de educação integral expressa no PEI.

Como procedimento de coleta e produção dos dados, inicialmente, investigamos cada documento de forma isolada, marcando os aspectos que se definem mais significativos quanto à concepção de educação integral e ao modelo de gestão da política em foco. Em seguida, buscamos associar esses aspectos para facilitar a identificação dos nexos e das contradições entre a proposta de educação em tempo integral e o programa Escola da Aatoria no Mato Grosso do Sul. Recorreremos, ainda, a outras fontes documentais para nortear e consolidar os aspectos identificados, a exemplo do Currículo Integrado para o Ensino Médio (REGATTIERI; CASTRO, 2013), da Reforma Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), entre outros que podem vir a contribuir com a análise dos conceitos aqui desenhados.

Ao analisar e qualificar essas informações, tentamos avançar para a conclusão da análise, buscando mais elementos interpretativos em estudos teóricos e empíricos que tratam das relações entre o setor privado e o setor público em Mato Grosso do Sul (HENRY, 2012), das parcerias público-privadas no ensino médio em Mato Grosso do Sul (SILVA, 2013) e das políticas gerenciais na educação no ensino médio integral de Mato Grosso do Sul (SILVA; SILVA, 2012).

Em relação às estratégias de análise dos dados, buscamos apreender os nexos e as contradições entre a proposta da educação em tempo integral e o modelo de gestão do ensino médio de Mato Grosso do Sul por meio das categorias analíticas *nexo, totalidade, contradição e mediação*.

Neste estudo, as categorias nexo e contradição formam um par dialético por meio do qual, no curso da investigação, procuramos apreender a essência do fenômeno de implantação da política. Além dele, será necessário também o uso do par dialético totalidade/mediação para chegarmos à compreensão real do objeto investigado. Segundo Cheptulin (1982, p. 270-286), quando analisamos um objeto, temos que concebê-lo como uma totalidade, “como um conjunto de processos que lhe são próprios e que incluem um sistema relativamente estável de ligações, no quadro do qual esses processos se desenvolvem”. Mas, à medida que aprofundamos a investigação, a totalidade apenas do objeto torna-se insuficiente ao conhecimento de sua forma real, tornando-se assim necessário o detalhamento desse estudo.

Assim, para extraímos as mediações e os nexos que caracterizam a totalidade do objeto estudado, é necessário evidenciar a “força motora que [o] faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio a outro. Essa fonte é a contradição” (CHEPTULIN, 1982, p. 271)¹.

O estudo avança pela análise do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que em sua Meta 6 traça o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014), conjuntamente com a verificação do Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024), que em sua Meta 6 trata também da “Educação em tempo integral: [com a meta de] implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) estudantes da educação básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Quanto ao campo da pesquisa, esclarecemos que ele foi delimitado em torno da política de ensino médio que está sendo desenvolvida no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, mais especificamente na política de

¹ Para conhecer o objeto, é necessário descobrir as tendências contrárias que lhe são próprias. Essas tendências “excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, [...] representando a unidade dos contrários” (CHEPTULIN, 1982, p. 287).

ensino médio em tempo integral, que repercute nas escolas atendidas (atualmente, são dezesseis escolas só no município de Campo Grande, segundo dados do Portal da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2016)) e, simultaneamente, pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – PMGP-ME (PERNAMBUCO, 2006) e pelo Programa de Educação em Tempo Integral – PEI (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Podemos citar também, a partir dessas informações, que no estado de Mato Grosso do Sul existem escolas de ensino médio que funcionam com três tipos de jornadas: regular, integral e semi-integral. No caso específico da Escola da Aatoria, que se apresenta como um modelo de escola em tempo integral, busca-se integrar as atividades de pesquisa e formação socioemocional ao processo de ensino-aprendizagem que está delineado pelo Currículo de Referência da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

A partir desse debate entre a base empírica e a análise documental, buscamos trazer à luz reflexões acerca da educação integral no ensino médio em Mato Grosso do Sul, tendo em vista a possibilidade de colaborar com as instituições de ensino e mediações qualitativas² e nos processos formativos dos jovens no estado de Mato Grosso do Sul.

Iniciamos nosso levantamento de dados a partir da busca de trabalhos em três frentes: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa; na plataforma OASIS⁴, portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto; e em publicações de artigos científicos vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros.

Vale informar que, para que obtivéssemos um maior êxito na devolutiva de dados, realizamos as buscas a partir de quatro descritores de pesquisa: “políticas públicas”, “educação em tempo integral”, “ensino médio” e “Escola da Aatoria”. Além disso, filtramos os resultados de acordo com a nossa temática e retiramos os dados encontrados em duplicidade. Destaco ainda que a pesquisa no banco de dados foi referente às publicações defendidas no período de 2000 a 2018.

² Para os fins desta pesquisa, considera-se a mediação, de forma ampla, como método consensual de resolução de conflitos no qual um terceiro, devidamente capacitado, independente e imparcial, auxilia a comunicação entre as partes envolvidas no intuito de melhor administrar suas disputas.

³ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

⁴ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

A partir da busca realizada com os nossos descritores no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi encontrado um total de 45 pesquisas (23 teses e 22 Dissertações) em 11 instituições de ensino. Ao analisarmos os conteúdos das pesquisas, selecionamos três (3) que desenvolveram temáticas que mais se aproximavam ao nosso objeto de pesquisa, quais sejam:

- a) a dissertação “A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral”, de Valéria Lima Andrioni Benittes (BENITTES, 2014);
- b) o artigo “Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública”, de Nora Krawczyk (KRAWCZYK, 2014); e
- c) a dissertação “A integração do computador e da internet ao ensino: o caso de uma escola de ensino médio em regime de tempo integral”, de Luiz Cláudio Araújo Coelho (COELHO, 2010).

Após análise dos trabalhos levantados, constatamos que, na pesquisa de Benittes (2014), no caso da investigação da política de ensino médio de Pernambuco, a atenção foi direcionada para o movimento de constituição do fenômeno, articulando sua evolução com as múltiplas determinações da estrutura social e, também, em sentido inverso, das determinações da materialidade histórica para o movimento de constituição do fenômeno. Para tanto, foram consideradas as transformações políticas, sociais e econômicas no período pesquisado, destacando que as contradições e os nexos apontados na política educacional de Pernambuco foram elaboradas a partir de uma reorganização do capital que exigia um novo modelo de educação integral que contemplasse a sociedade capitalista e o estado vigente, de modo que o público envolvido estivesse inserido e moldasse a educação pública em prol do anseio de desenvolvimento econômico idealizado pelo mercado, pautando cada vez mais as diferenciações entre os estabelecimentos de ensino, evidenciando uma educação cada vez mais “dual” (Frigotto, 2010a).

Benittes (2014) destaca ainda que as reformas educacionais promovidas no Brasil estão impregnadas de objetivos ideológicos que extrapolam os objetivos educativos. Ressalta que esse conjunto de ideais políticos, econômicos e sociais foram responsáveis pela elaboração dos programas de ensino em tempo integral para o ensino médio dentro de uma perspectiva apoiada na relação público-privada na

educação, e na formação de um indivíduo voltado para o mercado de trabalho, o que contradiz o conceito de educação integral enquanto formação de um indivíduo capaz de se relacionar socialmente.

Gonçalves e Petris (2006), ao trabalharem o conceito de educação integral, identificam quatro possibilidades de uso desses termos, assim elencadas: educação integral como formação integral; educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas; educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos; e educação integral na perspectiva de tempo integral. Sendo assim esses autores concluem que:

A educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada [...]. Tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria (GONÇALVES; PETRIS, 2006, p. 02).

Segundo Moll (2012, p. 23), as reflexões acerca da educação como formação integral devem ser vistas como um projeto coletivo viável, concretizado em práticas que possibilitam reinventar a escola, ressignificando não só seu lugar, central em um projeto educativo, mas, sobretudo, como articuladora de ações, de educadores, agentes e instituições.

Assim, a pesquisa de Benittes (2015) apresenta proximidade com nosso objeto, já que busca analisar quais foram as forças integrantes da sociedade que resultaram na introdução de programas acompanhados por empresas privadas, e como essa relação influencia a formação e a reprodução de uma política que contraria o que se entende por educação integral, além de estabelecer uma disparidade na formação e no atendimento ao público jovem do ensino médio em um determinado período histórico.

Já a pesquisa de Krawczyk (2014) analisa se, atualmente, no Brasil, o ensino médio está em crise ou, colocando em um tom mais alarmante ainda, é possível falar em um "apagão" do ensino médio. Ao mesmo tempo, constata-se uma hiperatividade no âmbito legal que resultou, nos últimos vinte anos, em um conjunto de leis, resoluções, decretos, emendas, uns substituindo outros, sobrepondo o tempo político ao tempo necessário para efetivamente realizar mudanças na educação, fazendo com que para o estudante seja restringido o direito a uma educação emancipadora mais

ampla, já que as relações público-privadas na Educação proporcionam um grande vazio entre os modelos educacionais e sua apresentação para a sociedade.

Neste ponto, é possível visualizar uma similaridade com nosso objeto de pesquisa, já que procuramos analisar as políticas públicas relacionadas à implantação do programa, assim como as relações do Estado diante das parcerias público-privadas que vêm ocorrendo no ambiente escolar e como estão diretamente associadas ao acesso e à permanência dos estudantes nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

Krawczyk (2014) utiliza as políticas educacionais estaduais como fonte de análise para se compreender o que acontece no ensino médio – o que têm feito as secretarias estaduais de Educação, órgãos que, efetivamente, operam nesse nível de ensino (ensino médio). É possível observar que o setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas. Naturalmente, isso não impede a presença de tensões e conflitos, contradições nas políticas implementadas e, principalmente, na sua concretização no âmbito escolar.

Afirma ainda que a atitude proativa desse setor está presente em diferentes espaços de ação pública – executivos federal e estadual, legislativo, municípios – e, sobretudo, conta com o apoio do aparato de Estado, que compartilha de suas propostas e procura implantá-las:

São propostas que procuram aplicar modelos de gestão empresarial ao âmbito educativo. Nesse contexto, as evidências e o pragmatismo tornaram-se, nos últimos trinta anos, as palavras de ordem, na definição de políticas e o registro de experiências bem-sucedidas, e resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados (KRAWCZYK, 2014, p. 24).

Essa ideia nos leva a perceber a promoção e a circulação de um conjunto de propostas que, muitas vezes, influenciam as ações políticas, quando não servem para legitimar decisões já tomadas. Abre espaço também para que institutos e fundações empresariais, em associação com ONGs e empresas de consultoria, passem a buscar evidências empíricas nacionais e internacionais e a implementar projetos pilotos. Podemos visualizar a indicação de análise de dados que são pertinentes à pesquisa em andamento, cujo objeto principal é o programa Escola da Autoria, que foi formulado e organizado por uma ONG chamada Instituto de Corresponsabilidade em Educação, e que em algum momento fica passível de se tornar políticas públicas.

A pesquisa de Coelho (2010) investiga a integração do computador e da internet ao ensino a partir da experiência de professores de uma escola pública estadual de ensino médio em regime de tempo integral. Um dos objetivos de sua pesquisa alinha-se com o objeto em questão, a partir da inserção das mídias para aprimorar os resultados finais dos alunos inseridos no estabelecimento de ensino escolhido. A escola de ensino médio em regime de tempo integral é uma experiência pioneira na rede pública estadual apontada na pesquisa do autor.

A partir de uma pesquisa bibliográfica inicial e do levantamento da produção sobre a temática, destaca-se que as pesquisas aqui apresentadas abordam os temas relacionados às políticas educacionais e sua relação com a educação em tempo integral no ensino médio e podem nos apresentar alguns dados que se referem principalmente à escolha e definição das categorias de análise e como o resultado é um fator determinante na construção dos programas institucionais dos locais de origem dos trabalhos apontados.

Este trabalho está organizado em três capítulos subsequentes a esta Introdução. O primeiro capítulo apresenta a educação no contexto histórico das mudanças no mundo produtivo e a reformulação dos sistemas educacionais perante as necessidades de reorganização das políticas de educação voltadas para o Ensino Médio.

O segundo capítulo expõe a organização do ensino médio no Brasil contemporâneo e a configuração política apresentada e proposta no programa Escola da Autoria, para se compreender o panorama dos projetos de educação voltados para os adolescentes e jovens no Brasil atualmente.

O terceiro capítulo trata da concepção de educação do programa Escola da Autoria, abordando seus elementos constitutivos e o processo de implantação e implementação como uma política pública da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Ao final, delineiam-se algumas considerações que surgiram durante o processo de realização da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS MUDANÇAS NO MUNDO PRODUTIVO E A REFORMULAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Podemos dizer que existem períodos históricos nos quais o modo de produção e de reprodução social capitalista não consegue manter o seu padrão ascendente de acumulação de capital. Nesses momentos, surgem mudanças institucionais estratégicas, “fundamentalmente reformistas” (MÉSZÁROS, 2008), que constroem e determinam o caráter e a abrangência do setor social no interior dos Estados nacionais. Poderíamos inclusive dizer que essas mudanças institucionais se constituem como condição orgânica de recomposição do capitalismo em seus períodos de crise (MÉSZÁROS, 2011).

Dentro dessa perspectiva, é possível estabelecer como pressuposto deste estudo que os direcionamentos da educação pública no Brasil contemporâneo estão dialeticamente articulados com a processualidade histórica da recente crise do capitalismo e com a reestruturação econômica, política, social e ideológica dela decorrente.

A respeito desse processo, podemos dizer que se estabelecem três determinantes fundamentais, por meio dos quais podem-se construir e analisar a complexidade e as contradições da forma de ser da educação pública nacional. São elas: 1. O papel assumido pela educação brasileira no contexto da reestruturação da economia global; 2. A emergência dos centros de poder transnacionais e a reestruturação das organizações educacionais; e 3. A hegemonia do paradigma de gestão gerencial como referencial da reestruturação administrativa da educação no Brasil (MÉSZÁROS, 2011, também citado por BENITES, 2014, p. 28).

Segundo Mézaros (2011), é possível observar que essa posição apontou determinantes que buscaram estabelecer mediações com um dos objetivos primários de criar opções para o avanço produtivo e o reajuste econômico. Como resultado disso, observamos como os fatores históricos incidem sobre o agravamento das necessidades reais da educação no país.

Ainda de acordo com o autor citado, o segundo determinante trata das estruturas de poder no capitalismo atual e da sua intensa relação com as formas de organização das entidades educacionais. Consideramos que esse processo se apresenta como decorrência de uma reestruturação da administração dos sistemas de ensino público no Brasil.

O terceiro determinante aplica-se no que diz respeito à escolha política dos governos brasileiros, principalmente ao longo das duas últimas décadas (séculos XX e XXI), pelo modelo gerencial de referência administrativa adotado. A partir dessa escolha, os modelos de gestão da educação e das escolas públicas do país passaram a legitimar um padrão imperativo mercantil da organização do trabalho, no qual a educação é concebida como fator da produção e de desenvolvimento econômico (MÉSZAROS, 2011).

Apontamos que essa análise escolhida se opõe à opção pelo referencial administrativo social, onde a educação é vista como uma alavanca de emancipação humana e de desenvolvimento social.

Neste capítulo, portanto, procuramos compreender e revelar o movimento histórico desses determinantes. Mas, procurando nos ajustar às ideias dos pesquisadores da área, a questão que nos norteou envolve tentar apreender a circunstância histórica particular da gestão da educação brasileira na complexa relação dialética com a universalidade dos eventos contemporâneos e das forças em questão (MÉSZÁROS, 2009).

2.1 A crise atual do capitalismo e a posição do Brasil na reformulação do sistema

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 562), existem sinais nas sociedades contemporâneas que nos indicam que chegamos a um ponto de crise histórica. Entre esses sinais, o autor destaca o “desmoronamento” da acumulação de capital durante o século XX, que nos deixou como legado para o novo milênio uma condição histórica em que aparentemente fracassaram todas as tentativas de controlar e melhorar os problemas sociais da humanidade. Essa condição fez com que o século XXI, em seu início, comportasse uma profunda crise global do sistema financeiro e, principalmente, da estrutura das sociedades.

Conforme Frigotto (2010b), a chave de análise dessa crise mencionada está intrínseca ao próprio movimento de valorização do capital e às medidas de seus limites, que em outros momentos já foram revistos e revisitados. Segundo o autor, as mesmas virtudes que permitiram o desenvolvimento vertiginoso do modo de produção capitalista, contraditoriamente, em suas expressões mais intensas, também determinam as formas de colapso do sistema, quando não conseguem mais

assegurar a ampliação da acumulação e a continuação de uma suposta segurança do sistema.

Mészáros (2011, p. 19, citado por BENITES, 2014, p. 30) nos traz um desdobramento dessa apreciação em uma temática na qual defende que a recente crise de acumulação é a mais grave já vivenciada pelo modo de produção capitalista. Como exemplo, pode-se citar o aprofundamento da crise que desemboca na emergência de um “novo padrão de desemprego”, que vem se desenhando tanto nos países altamente desenvolvidos como nos bolsões do subdesenvolvimento.

Mészáros (2011) também destaca que esse processo atingiu de uma forma globalizada tanto os trabalhadores altamente qualificados quanto os não qualificados, por conta dessa inerente subordinação do trabalho e da tecnologia aos estreitos limites do capital.

Harvey (1989), analisando essa problemática, explica-nos que:

No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma [isto é, o processo de reestruturação produtiva]. Essas experiências podem representar os ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta [padrão de acumulação flexível] (HARVEY, 1989, p. 140).

Segundo Mészáros (2009), essa dialética é extremamente complexa. Nesse momento, basta-nos salientar que o quadro analítico apropriado para o estudo da crise e da autorregeneração do sistema deve reconhecer a posição relativa de cada país na estrutura global de produção de capital, as funções assumidas pelos Estados no capitalismo contemporâneo e as mediações educacionais advindas desse processo (MÉSZÁROS, 2009, 2011).

A partir da adoção de tais perspectivas, é possível enfatizar que, quanto à posição do Brasil no capitalismo central, podemos dizer que essa se configura com uma singularidade, ou melhor, um diferencial, que se estabelece dentro de uma das mais desiguais do mundo.

É plausível destacar aqui o fato de a burguesia local, historicamente, ter dado as costas à ideia de uma aliança com a classe trabalhadora para a construção de um projeto emancipatório para o país, bem como, de o Brasil, como ex-colônia latino-americana, ter sua posição associada ao fornecimento de elementos – colônia de exploração – para a acumulação de capital dos países de capitalismo central. Como

consequência disso, o subdesenvolvimento do país veio a ser a própria forma do capitalismo aqui na sua periferia (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Ferreira, Osorio e Luce (2012), essa barbárie histórica volta a se repetir no país no início do século XXI, apresentando-se como exemplo de um tipo de capitalismo dependente, que

fundamenta-se na exploração redobrada e gera estruturas produtivas divorciadas das necessidades da população trabalhadora, estabelecendo claras limitações para integrar, de maneira orgânica e com perspectivas de desenvolvimento, as novas tecnologias (FERREIRA; OSÓRIO; LUCE, 2012, p. 133).

É importante perceber que, apesar dessa condição histórica, existe hoje na sociedade brasileira uma agenda política que reivindica que, com “reformas estruturais” (modernização), é possível reverter a “posição de dependência externa e a extrema desigualdade entre as classes sociais” no Brasil (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 674).

Tal fenômeno, denominado por Sampaio Júnior (2012) de “neodesenvolvimentismo”, consiste em tentar

conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional – com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo – comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 679).

Assumindo essa postura, o Estado brasileiro passa a desempenhar uma função econômica, política e ideológica que busca ajustar as políticas nacionais ao processo de recomposição e reconstrução dos padrões de acumulação de capital. Por essa razão, compreendemos que o neodesenvolvimentismo se torna uma espécie de versão da estratégia de

ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro. O diferencial se resume ao esforço de atenuar os efeitos mais deletérios da ordem global sobre o crescimento, o parque industrial nacional e a desigualdade social (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 680).

Observa-se, portanto, que o papel do Brasil na atual divisão internacional do trabalho, no contexto da transnacionalização da produção, é o de reafirmar sua integração subalterna:

sem superar as matrizes do desenvolvimento interno desigual e combinado e da modernização do arcaico, o bloco das burguesias no poder converge, significativamente, acerca das políticas e práticas que visam a desmontar o precário quadro de direitos sociais e políticos que vinham sendo conquistados pelos trabalhadores. Essa clara convergência incorpora interesses das diferentes frações do capital, tanto no âmbito interno quanto no internacional, entrelaçando princípios e valores das diferentes facetas do capital-imperialismo empenhadas em reduzir ao mínimo, e de forma constante, os custos do trabalho (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 721).

O que acentua a lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social que vai demandar uma oferta educacional no país “pulverizada, desigual, irregular e instável” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 721), que pende para vieses formativos que possam dar conta de uma estrutura produtiva diversificada.

Nesse contexto, os diferentes aspectos da formação humana, que são os objetivos das atuais políticas educacionais no Brasil, para “fazer frente à superprodução acompanhada de expressiva redução da força de trabalho”, para reduzir os custos do trabalho e para “aprofundar e intensificar as estratégias de controle social”, passam a ser organizados de acordo com as exigências do atual estágio intensivo da produção/expropriação. Melhor dizendo: na esteira do processo de autorregeneração do capitalismo contemporâneo, tanto as instituições brasileiras estão sendo reorganizadas face as suas demandas, quanto as bases “do que ainda se convencionava chamar de sistemas nacionais de educação” estão sendo redefinidas (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 22-23).

O eixo de análise que procuramos evidenciar neste estudo se assenta em um processo de reestruturação da educação que estaria acontecendo hoje no Brasil e que teria surgido como decorrência do processo mundial de reestruturação produtiva. A partir disso, com essa tendência, a educação básica passou a ganhar centralidade nas políticas desenvolvidas pelos entes federados, constituindo-se como mediação, agora dominante, para o direcionamento da formação dos futuros trabalhadores.

Para elucidar o que estamos apontando, cabe dizer que esse processo teve início a partir dos anos de 1990, quando o Brasil começou a se “integrar” à reestruturação produtiva, principalmente durante o governo do presidente Fernando

Henrique Cardoso, o “príncipe do servilismo ao grande capital” (ANTUNES, 2009, p. 228).

Nesse cenário, o papel do Estado foi reestruturado e redefinido com a implementação de reformas administrativas e ajustes econômicos que reordenaram e reorganizaram o lugar das políticas educacionais sob o contexto do ideário neoliberal⁵ de contenção de gastos com o setor social. Apesar disso, os fundamentos dessas “reformas modernizadoras” da educação no Brasil foram mistificados pela própria natureza do discurso reformista, que pregava um pretensão “avanço” na superação das desigualdades sociais, ocultando a “incorrigível base causal” dos graves problemas societários (FONSECA, 2009, p. 64).

É importante também perceber que essas propostas neoconservadoras na educação brasileira tiveram continuidade nos Governos Lula/Dilma (PT). Nesses governos, as inovações nas gestões apresentadas, apesar de se dizerem baseadas em teorias de esquerda, tomam como empréstimo à concepção de mundo um pensamento de direita, para fundamentar sua política educacional, servindo “muito mais para legitimar os processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo” (SILVA; SILVA, 2013, p. 13).

Segundo Frigotto (2010b, p. 164), esse processo de reestruturação educacional fundamenta-se em um “discurso ideológico que envolve as teses da ‘valorização humana do trabalhador’, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível”. O autor nos lembra que essa questão nos trouxe, estritamente relacionada com ela, a entrada de novos atores orgânicos, os homens de negócio, que buscam efetivar essa “nova qualificação” para que isso lhes possibilite “efetivar a reconvenção tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista” (FRIGOTTO, 2010b, p. 151).

Sendo assim, percebemos que, em uma possível reconstrução do sistema econômico, o ponto de partida na educação está relacionado à organização de uma mão de obra que atenda às necessidades da produção e, conseqüentemente, do consumo.

⁵ Modelo de desenvolvimento induzido pelos organismos multilaterais que tem como objetivos principais: reduzir a atuação do Estado nas políticas sociais, aumentar a participação do setor privado e promover reformas administrativas e educacionais (FONSECA, 2009).

2.2 Os centros de poder transnacionais e a administração das organizações educacionais

No tópico anterior, procuramos dar ênfase ao movimento da educação brasileira no contexto da atual crise do capitalismo e da reestruturação produtiva mundial. Neste tópico, retomaremos o processo mencionado buscando focar em uma das dimensões centrais da reestruturação em curso: a transnacionalização das estruturas de poder e a sua inter-relação com as formas atuais da administração das organizações sociais e a análise dos sistemas educativos contemporâneos.

Nesse processo de entendimento, a primeira dimensão nos é apresentada por Bruno (2009, p. 16). Segundo essa autora, no período que se estende do pós-guerra até os anos setenta, a forma de concentração de capital que constitui a “base da internacionalização aglutinava fronteiras e inter-relacionava governos e instituições deles decorrentes”.

Entretanto,

em fins dos anos sessenta, outra forma de concentração de capital começa a prevalecer, embora tenha se tornado mundialmente perceptível apenas nas décadas seguintes. Esta nova forma, ao contrário da anterior, já não se fundamentava na intervenção econômica dos governos e no seu inter-relacionamento. Ao contrário, ela não só os ignora como os ultrapassa em suas ações, começando a corroer o poder dos Estados-Nações (BRUNO, 2009, p. 17).

Observa-se que, nesse processo histórico, não foram circunscritas apenas as ações das transnacionais junto aos governos/ organismos/ sindicatos. Podemos dizer que, de fato, o que passou a ocorrer foi uma contribuição dos sindicatos dos trabalhadores ao processo de negociação das condições de trabalho com os governos e as transnacionais, ao serem pressionados pela flexibilização dos postos de trabalho e pela perda da força das associações trabalhistas diante do desemprego estrutural apresentado no período de análise em questão. Nesse movimento, vemos as transnacionais que passaram a atuar como produtoras nos países cujos mercados são por elas disputados e os governos e sindicatos que começaram a pedir empréstimos e a negociar a força de trabalho e a disciplina dos trabalhadores com as transnacionais e os governos (BRUNO, 2009, p. 22-23).

Segundo Bruno (2009), uma questão relevante desse processo seria o fato de que esses organismos transnacionais, ao se consolidarem como centros poder

começaram a operar difusamente no interior dos Estados, buscando abrir espaço para as suas demandas por meio da reestruturação da administração das organizações sociais. A autora ainda aponta que o aspecto mais visível desse processo é a atuação das grandes empresas, que

buscam legitimar-se através do mecenato cultural e artístico, além de diferentes formas de intervenção nas áreas sociais, seja através de Organizações Não Governamentais (ONGs), seja através do sistema de parcerias com Estado Central (BRUNO, 2009, p. 28).

Referindo-se a esse cenário, Fonseca (2009) observa que o processo de inserção dos organismos internacionais nas organizações públicas foi implicado por uma gama de combinados políticos voltados para o desenvolvimento de certos setores sociais (educação, saúde, etc.). Dentre esses combinados, estaria a incorporação de modelos gerenciais “modernos” e de metas para o incremento da produtividade dos trabalhadores mais pobres. Segundo a autora, a ação desses organismos no Brasil teve como ponto central a efetivação de reformas educacionais pautadas nos princípios contraditórios da redução de custos e do desenvolvimento da equidade social.

Conforme Rummert, Algebaile e Ventura (2012), esses combinados constituem elementos fundamentais desse movimento, em uma série de conferências e documentos organizados por organismos internacionais, a exemplo das ações da Organização Mundial do Comércio (OMC), das estratégias de regulação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Unesco, os quais induziram os países de perfil socioeconômico de integração subalterna, como o Brasil, a incluírem a educação no conjunto das atividades a serem liberalizadas e flexibilizadas.

Orientados por esses princípios, os sistemas educacionais brasileiros passaram a ser administrados e organizados segundo uma racionalidade externa e alheia à realidade interna, na qual é defendida a implantação de critérios gerenciais e de eficiência para medir os benefícios individuais e sociais da educação. Isso acabou por colaborar para que, no país, prevalecessem duas estratégias na administração educacional, a saber: a) a recuperação de custos (*cost recovery*) e b) os empréstimos para cesta de insumos educacionais (FONSECA, 2009, p. 49).

É possível observar-se que tais estratégias, ainda em vigência em nosso país, direcionam os investimentos educacionais para a compra de material didático, em “detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor” (FONSECA, 2009, p. 56).

Ainda de acordo com Fonseca (2009), as ações das transnacionais no Brasil também englobaram o estabelecimento de orientações metodológicas voltadas para o incentivo à privatização dos níveis mais elevados de ensino e à priorização dos direcionamentos dos recursos públicos para o ensino fundamental. Na visão da autora, o foco das ações foi centrado na concepção de que a privatização do ensino superior e os investimentos na educação básica possibilitam uma maior taxa de recuperação de custos. Esses investimentos seriam, ainda, mais propícios aos interesses imediatos do mercado em relação à qualificação dos trabalhadores.

Em relação a esse cenário, Bruno (2009, p. 41) nos explica que os governos brasileiros seguiram as orientações das transnacionais, propondo reformas na educação e na gestão das escolas públicas, dando realce para a redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho, garantindo o que nas empresas denomina-se “qualidade total”⁶.

Como efeito secundário e direto, as formas de controle e de gestão da educação passaram a ganhar um tipo de relevância que colaborou efetivamente para inverter a posição de importância da formação para a mensuração, ou seja, a quantificação de um resultado voltado para o sucesso. Tal inversão já era analisada por Etzioni (1974) no final da década de 1970: segundo esse autor, esse processo de inversão dos objetivos sociais pelos mercantis passou a ser um dilema real das organizações modernas, pois a racionalização excessiva começou a alterar e a modificar os objetivos originais das escolas, hospitais, etc. O que ocorreu foi que a noção de eficiência levou as organizações sociais a reduzirem o atendimento aos seus objetivos iniciais, “a fim de satisfazer as necessidades adquiridas, em vez de ajustar o atendimento das necessidades adquiridas ao de seus objetivos”. Além disso, Etzioni (1974) adverte que, em alguns momentos, as organizações chegaram ao ponto de abandonar seus objetivos iniciais para atender demandas que foram acrescentadas às suas finalidades (ETZIONI, 1974, p. 13).

⁶ Termo utilizado no modelo gerencial de produção que busca alcançar resultados a partir de parâmetros padronizados.

Para Etzioni (1974), não menos importante é entender e perceber que a mensuração do êxito de uma organização cujo rendimento não é material (por exemplo, as escolas) torna-se extremamente difícil, pois só se pode medir a competência de duas organizações se estas produzirem o mesmo produto por menor custo, o que claramente não se aplica aos objetivos das organizações educacionais. A esse respeito, o autor nos diz que todas as “organizações, sob a pressão da racionalidade, tornam-se impacientes para medir sua competência”, mas quando não estão tão bem quanto deveriam, apresentam muitas vezes, “resultados muito indesejáveis, do ponto de vista dos objetivos da organização” (ETZIONI, 1974, p. 19).

No interior desse debate, Etzioni (1974) ainda afirma que a questão fundamental é que os processos das organizações não podem ser os ditadores dos objetivos destas, já que o papel real dos meios e processos é serem utilizados para que as organizações atinjam suas finalidades.

Por outro lado, Frigotto (2010b, p. 155) destaca que os mentores das reformas administrativas que introduziram a noção de eficiência nas nações foram o “Banco Mundial, BID, Unesco, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados”, os quais buscam reestruturar simultaneamente a organização produtiva e os processos de formação humana para adequar a educação a seus interesses.

Freitas (1995) também elucida que essas adequações foram aceleradas com a introdução das políticas neoliberais que conduziram a gestão da educação brasileira a aceitar o “neotecnicismo” como discurso dominante da reorganização da administração da educação, das escolas e do ensino. Segundo o autor, o neotecnicismo no contexto brasileiro seria um “amálgama de crenças” baseado no: a) neocorporativismo de Estado; b) racionalismo econômico; c) gerenciamento; e d) teoria do capital humano.

No discurso do neocorporativismo, o Estado age “no interesse nacional”, costurando relações de trabalho entre ele, o setor privado e os sindicatos [...]. No discurso do racionalismo econômico coloca-se ênfase na eficiência e na economia, na efetividade e no desempenho [...]. No discurso do gerenciamento, o modelo de administração privada é assumido para o setor público [...]. Finalmente, no discurso do capital humano, as pessoas são vistas como mercadorias que detêm valor, o qual pode ser aumentado pela ação da educação sistemática (FREITAS, 1995, p. 11).

É importante dizer que Freitas (1995), em outro momento, atualizou esse debate, mas ainda afirmando a centralidade do neocorporativismo, do racionalismo,

do gerenciamento e da teoria do capital humano na gestão da educação nacional. Em seus estudos recentes, Freitas (2012) acrescenta que no Brasil os “reformadores” empresariais, a partir de 1990, instituíram uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização como categorias centrais da definição da política educacional. Freitas (2012) chama ainda a atenção para o fato de que essas ideias estão crescendo, em especial, nas esferas estaduais e municipais do país, apoiadas por uma rede de institutos e fundações privadas que desenvolvem experiências e iniciativas coerentes com essa plataforma. Na base organizacional dessas propostas, estrutura-se o neotecnicismo⁷, que transfere as características da gestão do âmbito da produção para as organizações educacionais.

Pode-se aferir que tal perspectiva de gestão educacional centra-se em duas ideias centrais e principais. Primeiro, na instituição do controle dos processos, acrescentando testes para os estudantes e a divulgação pública do desempenho da escola. E, segundo, que a meritocracia perpassaria a responsabilização como categoria que prevê recompensas e sanções de acordo com os resultados dos testes dos alunos e das escolas (FREITAS, 2012).

Freitas (2012, p. 386) explicita que a responsabilização se relaciona com a meritocracia visando a criar um ambiente para ampliar a privatização dos sistemas públicos de educação. Em seu ponto de vista, isso estaria ocorrendo porque a categoria privatização foi modificada com o advento do conceito de público-estatal e público-não estatal, pois com essa nova configuração surgiram possibilidades para que os reformadores pudessem operar a gestão da educação por concessão. Em face desse processo, o autor comenta a necessidade de a defesa da escola pública ser atualizada, pois, “não basta mais a sua defesa em relação à reestruturação da administração das organizações educacionais, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p. 387).

Peroni (2011) assinala que essa ofensiva do capital encontra terreno fértil nas políticas educacionais do país porque, historicamente, construímos pouco de cultura democrática. Sendo assim, a lógica do produto se sobrepõe à lógica democrática como novo consenso, no qual o “argumento dos empresários e organismos internacionais para influenciar nas políticas parte do diagnóstico de que a crise está

⁷ O **neotecnicismo** pedagógico que se faz presente nas atuais políticas educacionais e enfatizam o critério da qualidade com base na utilização das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação.

no Estado, que é ineficiente”, sendo que, na verdade, essa seria mais uma estratégia reformadora do capital que busca inserir “no interior do próprio aparelho de Estado a lógica mercantil via gestão gerencial”, repassando “as políticas sociais para o mercado, através da privatização total, ou com parcerias” (PERONI, 2011, p. 31-35).

Na análise de Peroni (2011), a atuação empresarial se dá, principalmente, por meio de conselhos que promovem a simbiose entre o público e privado, a exemplo do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social e do Movimento Todos pela Educação⁸, que foram instituídos no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A autora ressalta que a participação dos reformadores empresariais nesses conselhos tem impactado na definição da pauta, no monitoramento, na análise e, especialmente, na avaliação dos resultados dos indicadores oficiais dos sistemas educacionais públicos do país. Cabe salientar que, no governo Dilma Rousseff,

A ação das transnacionais e de suas personificações, os reformadores da educação, também se fez presente. No caso atual, [...] os reformadores empresariais reunidos no Movimento Todos pela Educação estão empenhados em garantir que o próprio Ministério da Educação, bem como todos os entes federados, desenvolvam as mesmas estratégias ultrapassadas e fracassadas, desconsiderando todos os estudos acadêmicos e todas as reivindicações do movimento dos trabalhadores, investindo na redução dos “custos” da educação e promovendo um processo de destruição do sistema público de ensino (SILVA; SILVA, 2014, p. 138).

Entende-se que tais questões se espelham por toda a educação nacional, afetando diretamente o cerne público dos sistemas educacionais do país, trazendo também em seu seio uma disputa por referenciais de gestão. Neste contexto, verificamos que a rede de ensino de Mato Grosso do Sul opta por um modelo educacional para o ensino médio que se descreve como um modelo de sucesso, a Escola da Autoria, como apresentaremos a seguir.

2.3 O gerencialismo enquanto tendência administrativa das reformas na educação brasileira

⁸ O Movimento Todos pela Educação corresponde a uma política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação/Governo Federal em parceria com o empresariado e outros entes da sociedade civil. Essa política induz os estados e municípios a assinarem um termo de compromisso que orienta o desenvolvimento da educação básica. A assinatura desse termo implica aceitação, mobilização e responsabilização dos entes federados no cumprimento de 28 metas e de programas educacionais estabelecidos no Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008).

Na seção anterior, abordamos a dinâmica do surgimento dos centros de poder transnacionais e a sua articulação com a reestruturação administrativa das organizações sociais. Nesta seção, tratamos dos modelos de gestão correspondentes ao processo de reestruturação administrativa vivenciado na contemporaneidade e das formas de inserção desses modelos nas políticas educativas no Brasil. Segundo Alves (2007, p. 151), na época atual de crise dos Estados-Nações e do processo de reestruturação produtiva, muitos países, inclusive o Brasil, passaram a adotar as políticas neoliberais como referenciais da ação do

estado social sob regulação de mercado, ao invés do mercado sob regulação estatal, concebendo o mercado não como um ente abstrato, mas sim, como espaço de interesses organizados dos grandes oligopólios financeiros (ALVES, 2007, p. 151).

Em tal contexto, o Toyotismo⁹ passou a ser uma ideologia orgânica que levou à introdução de inovações na administração pública, buscando mediar a “captura” da subjetividade dos trabalhadores. Cabe aqui dizer que as inovações baseadas no Toyotismo recomendam a introdução de modelos de gestão gerenciais na administração pública. Também recomendam que tais modelos busquem modificar as formas de pagamento dos trabalhadores (bonificações/gratificações por desempenho), incentivar a vigilância do trabalho em equipe e resgatar a figura do gerente como avaliador das atividades desenvolvidas nas organizações.

Nesse cenário, constata-se que, no Brasil, os governos começaram a implementar esse modelo na administração pública a partir dos anos de 1990, sob a justificativa de que esse era um movimento necessário se quiséssemos melhorar o desempenho dos serviços da máquina governamental. Na época, as justificativas dadas para a introdução de inovações organizacionais, baseadas no Toyotismo, foram: “diminuir entraves burocráticos”, a frequente ociosidade do Estado, “minimizar as despesas” e redesenhar a estrutura dos governos com o incentivo da participação da sociedade civil (PEREIRA; WILHEIM; SOLA, 1999).

Dowbor (1999) analisa o processo de reestruturação da administração da área social, dando ênfase à grave problemática gerada pela escolha política dos governos

⁹ Alves (2007, p. 156), define o Toyotismo como o verdadeiro centro da reestruturação produtiva, propondo que ele corresponde à “[...] amplitude de valores e regras de gestão da produção e de manipulação do trabalho vivo que sustentam uma série de inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas”, as quais tiveram origem nas indústrias produtoras de automóveis da Toyota no Japão.

pelo gerencialismo como referencial administrativo das políticas sociais. A questão que ele traz à luz para debate é a de que, diante da crise mundial gerada pela exploração capitalista, já não seria mais admissível que a gestão do setor social continuasse sob julgo dos referenciais mercantis. O autor lembra constantemente os dramas que se avolumam na história contemporânea da humanidade e dos gigantescos foros mundiais que foram realizados para avaliar o esgotamento ambiental do planeta (Rio-92), o escândalo dos direitos humanos (Viena-93), a explosão demográfica (Cairo-94), os dramas sociais hoje insustentáveis (Copenhague-95), a tragédia da mulher presa na engrenagem das transformações econômicas (Beijing-95) e o êxodo rural planetário que está gerando cidades explosivas no planeta (Istanbul-96).

A partir desse trágico contexto, reafirma e aponta que o acúmulo teórico das áreas produtivas (Toyotismo, Qualidade Total, etc.) não consegue abarcar e responder às questões específicas referentes aos graves problemas sociais das nações, já que o fator comum que enfrentamos em nosso tempo histórico é a concreta possibilidade de extinção das próprias sociedades (DOWBOR, 1999, p. 4). De acordo com o autor, seria preciso considerar que os graves problemas planetários nos apontam a necessidade de se pensar mais no ser humano e na construção pelas nações de centros de referência específicos para a gestão e administração do setor social.

No entanto, ressalta ainda que essas modificações se esbarram no fato concreto de que o setor social representa uma gigantesca área em termos econômicos, o que contribui para que o mundo do lucro assuma a gestão desse setor em diversos países. Ou melhor, que o processo de transformação da área social em serviços tornou esse setor um gigante de acumulação de capital.

Dowbor (1999, p. 10) indica os Estados Unidos como exemplos desse movimento, e, no caso do Brasil, o autor indica que a situação é ainda mais grave, pois o

apoio aos flagelados do Nordeste se transformou em indústria da seca, o complemento alimentar nas escolas em indústria da merenda, a saúde na indústria da doença, a educação está rapidamente caminhando para se tornar um tipo indústria do diploma (DOWBOR, 1999, p. 10).

Dowbor (1999) também comenta que, no Brasil, além da mercantilização da área social, temos outro problema que dificulta amplamente a construção de modelos de gestão que sejam diferentes e separados dos modelos mercantis. Trata-se do fato de não termos um centro de referência para gestão do setor social no país. Para ele, esse ainda é um universo em construção no país, principalmente por que:

uma série de conceitos básicos da reformulação política e social que está ocorrendo em muitos países sequer encontram tradução em português: é o caso de *empowerment*, que os hispano-americanos já traduzem de empoderamento, no sentido do resgate do poder político pela sociedade; de *stakeholder*, ou seja, de ator social que tem um interesse numa determinada decisão; de *advocacy*, que representa o original etimológico de ad-vocare, de criar capacidade de voz e defesa a uma causa, a um grupo social (DOWBOR, 1999, p. 13).

Paula (2005, p. 38) nos apresenta outro aspecto dessa discussão. Trata-se dos diferentes projetos em disputa que se apresentam como tentativa de construção dos modelos de gestão social no Brasil contemporâneo. Segundo a autora, temos hoje no país dois projetos em disputa: a) a vertente da administração pública societal, ligada à tradição mobilizatória nacional que alcançou seu auge na década de 1960; e b) a vertente da administração pública gerencial, que se baseou na articulação das estratégias de desenvolvimento dependente e associado, nas estratégias neoliberais de estabilização econômica e nas estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado.

De acordo com Paula (2005, p. 39), na corrente da vertente da administração pública societal, diversos atores e grupos transitaram ao longo das últimas décadas, dentre eles os movimentos populares e sociais, o movimento sindical, as pastorais sociais, os partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, e as organizações não governamentais.

Na pauta de ações dessa vertente encontram-se experiências que tentaram romper a forma autoritária de exercício do poder público. Essas diferentes forças políticas ofereciam propostas para a formulação de um novo referencial das relações entre o Estado e a sociedade, “cada qual fundamentada na sua visão de como deveria ser a construção da democracia no Brasil” (PAULA, 2005, p. 39).

Apesar das diversas propostas defendidas, o ponto de encontro de interesses do movimento é a visão alternativa centrada na reivindicação da cidadania e no fortalecimento do papel da sociedade civil na condução da vida política do país,

questionando o Estado como único protagonista da gestão social. Conforme Paula (2005), esse projeto político procura ampliar a participação dos atores sociais na definição da agenda política, criar instrumentos de controle social e descentralizar a formulação e a implementação das ações públicas.

Nesse contexto, “multiplicaram-se pelo país governos com propostas inovadoras de gestão pública, que abrigavam diferentes experiências de participação social”. Essas experiências ampliaram a inserção do campo movimentalista, que “passou a atuar nos governos municipais e estaduais por meio dos conselhos de gestão tripartite, comissões de planejamento e outras formas específicas de representação” (PAULA, 2005, p. 39).

Já no que se refere à linha escolhida pela administração pública gerencial, Paula (2005) indica que o pano de fundo se refere à década de 1990 e às reformas administrativas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com a autora, o modelo gerencial foi introduzido no país pelas ações do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), e do ex-ministro do MARE Luiz Carlos Bresser-Pereira, que “manifestou seu interesse pelas experiências gerencialistas realizadas em outros países, viajando para o Reino Unido a fim de estudá-las e formular uma proposta de adaptação desse modelo ao contexto nacional” (PAULA, 2005, p. 38).

Examinando essas duas vertentes – da administração pública societal e da administração pública gerencial –, Paula (2005) construiu uma sistematização dos dois projetos administrativos em disputa por hegemonia no Brasil e, em relação a esses dois modelos administrativos, a autora destaca três dimensões fundamentais para análise: 1. A dimensão econômico-financeira, que se relaciona com os problemas no âmbito das finanças públicas e investimentos estatais, envolvendo questões de natureza fiscal, tributária e monetária; 2. A dimensão institucional-administrativa, que abrange os problemas de organização e articulação dos órgãos que compõem o aparato estatal, como as dificuldades de planejamento, direção e controle das ações estatais, e a questão da profissionalização dos servidores públicos para o desempenho de suas funções; e 3. A dimensão sociopolítica, que compreende problemas situados no âmago das relações entre o Estado e a sociedade, envolvendo os direitos dos cidadãos e sua participação na gestão (PAULA, 2005, p. 40).

Segundo Paula (2005), na vertente gerencial, o olhar principal recai nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa. Já na vertente

societal, a ênfase recai na dimensão política. Ela ressalta ainda que a linha gerencial defende um projeto político de ajuste estrutural, baseado nas recomendações internacionais para reorganização do aparelho do Estado e para reestruturação da gestão das organizações nacionais.

No entanto, na vertente societal a ênfase é dada à participação social e à estruturação de um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho do Estado e o modelo de gestão. Na sua visão, esses dois modelos podem ser analisados como construções paradigmáticas que resultam do contexto histórico e das opções políticas coletivas, que estão sujeitas às influências exercidas pelos atores sociais e pelas instituições envolvidas.

Ainda segundo a autora, esse motivo indica que o processo dialético da discussão sobre a administração pública ainda está em curso, o que demanda a continuidade dos estudos no campo e o engajamento dos sujeitos e movimentos que vislumbram projetos de gestão sociais mais amplos e referenciados nas reivindicações históricas do povo brasileiro.

É importante acrescentar e ressaltar que neste estudo consideramos que, na atualidade, há uma centralidade do modelo gerencial como referencial das políticas educacionais do país, bem como, que essa via é fundamentada em diferentes princípios e correntes teóricas da administração pública e mercantil. Esse entendimento decorre da consulta realizada na literatura do campo da política e da administração educacional. Partindo disso, estabelecemos que a centralidade da vertente gerencial está assentada nas diferentes escolhas políticas dos entes federados, nos tipos de contratos desses entes com os organismos transnacionais e nos parceiros e interlocutores que atuam para definição dos modelos educacionais assumidos pela União, estados e municípios brasileiros.

Segundo Camini (2010), um significativo exemplo das experiências de gestão gerencial no país é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que se configura como um modelo centrado na hibridização de concepções de gestão, dentre as quais se destaca a vertente administrativa gerencial.

Além disso, o autor destaca que o PDE foi lançado em abril de 2007, durante o governo Lula, tendo por objetivos: a) melhorar a qualidade da educação brasileira e b) cumprir as metas projetadas pelo governo no Plano de Aceleração do Crescimento

(PAC). Nesse contexto, é possível notar que o PDE surge como a “versão educacional” do plano de desenvolvimento do Governo Federal para o país.

Camini (2010) considera que o PDE se constituiu como uma estratégia utilizada para tentar regulamentar o regime de colaboração entre os municípios, os estados e o Distrito Federal, mediante a assinatura de um termo de adesão. A adesão mencionada estabeleceria uma parceria entre os outros entes federados e a União, podendo ser traduzida em um compromisso voltado para a implementação de vinte e oito metas previstas para o desenvolvimento da educação básica e da educação superior. Em termos mais sistemáticos, a autora explica que:

Na sua origem, o PDE foi apresentado como uma reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros em andamento, e novas ações que foram sendo introduzidas ao longo do percurso de implantação, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica. Apresentaram-se decretos, resoluções, editais, programas, projetos e ações sem haver inicialmente articulação entre eles, o que resultaria em um planejamento orgânico e bem dimensionado (CAMINI, 2010, p. 539).

Além da questão do confuso planejamento inicial do PDE, Camini (2010) levanta outro ponto para a análise desse modelo administrativo. Trata-se dos segmentos sociais que foram chamados para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação. A autora nos explica que os representantes das transnacionais e dos empresários nacionais foram os principais formuladores do PDE – os representantes do movimento em prol da educação pública (que tinham um acúmulo histórico de propostas para educação nacional) só foram chamados posteriormente para serem interlocutores do PDE.

Segundo Camini (2010, p. 548), entre as diversas ações e programas previstos no Plano de Desenvolvimento da Educação, a metodologia do PDE-Escola¹⁰ é a que mais se encontra permeada pela lógica gerencialista, uma vez que vincula “metas, investimentos e resultados por meio da provisão de ferramentas de gestão e treinamento”, buscando estabelecer “processos de desenvolvimento da escola, padrões mínimo de funcionamento, planos de gestão das secretarias, plano de carreira do magistério e mapeamento escolar”. Dessa maneira, o PDE-Escola passa a se caracterizar como uma modalidade de intervenção que direciona a gestão da

¹⁰ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) auxilia a escola pública, pois se trata de um planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar.

eficiência operacional das escolas para objetivos voltados para a conquista de resultados e o desenvolvimento de produtos.

Por outro lado, Camini (2010) observa que os instrumentos gerenciais previstos no PDE-Escola se propõem a colaborar com a organização da rotina escolar, ao mesmo tempo em que dificultam ou até mesmo impedem as decisões coletivas da comunidade sobre as questões mais pedagógicas, uma vez que a estratégia “democrática” desse programa (e do próprio PDE) centraliza-se em uma forma de democracia induzida ou consentida, que encobre, sob a forma de descentralização das decisões, a ingerência e as metas externas de certas instâncias político-administrativas sobre as outras.

Pensando essa condição da educação nacional, Salerno (2009, p. 69) revela que, a despeito da promessa do Governo Federal de descentralizar as decisões educacionais no país, o que se percebe, na verdade, é que os sistemas de ensino dos estados e municípios estão desconcentrando responsabilidades voltadas para atingir as metas e os resultados previstos pela União. Como efeito, temos o fato de que se têm “ações descentralizadas” nas escolas com a “centralização do controle” das decisões educacionais pelas secretarias de educação.

Salerno (2009) observa ainda que, no âmbito das escolas, a estratégia da descentralização procura basicamente promover formas consensuais de tomadas de decisões, nas quais os sujeitos das comunidades escolares são convidados a participar da gestão apenas para evitar conflitos e resistências que possam impedir as reformas gerenciais propostas.

As análises dessa autora também nos mostram que uma das dimensões que permeiam esse processo é a vocação centralista¹¹ e não democrática das decisões políticas no Brasil, o que colabora para que a descentralização da gestão educacional não alcance o objetivo esperado. Além disso, ela assinala a aparente contradição em se falar de políticas de descentralização sem desconsiderar a noção de sistema, pois o PDE em seus fundamentos antevê a descentralização da tomada de decisões político-administrativas, educacionais e escolares, associadas a uma concepção de um sistema que não respalda a autonomia financeira da educação nos estados e municípios.

¹¹ O centralismo é um sistema político em que o poder político e administrativo é concentrado nos órgãos centrais do Estado. Opõe-se ao federalismo, os vários entes que constituem o estado (SALERNO, 2009).

Compreendemos aqui que a questão da descentralização mencionada por Salerno (2009) é bem problemática, pois a forma de redistribuição dos recursos educacionais no país não é igualitária entre os entes federados.

Outro aspecto a se considerar na discussão do referencial de gestão gerencial nos é apresentado por Gentili (2010, p. 126), que focaliza em sua análise a dinâmica com que “os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta possui no âmbito empresarial, não se diferenciando da lógica produtivista e mercantil”. Segundo o autor, isso pressupõe a alegação de três premissas que são impostas para formação do “novo senso comum dominante a partir do qual se faz referência aos processos educacionais”, a saber: 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; e c) que certos instrumentos (científicos) de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação–mercado e propor os mecanismos de correção apropriados (GENTILI, 2010, p. 156).

De acordo com Souza (2010), essas premissas consolidam a hegemonia do modelo gerencial na educação pública, favorecendo um importante mecanismo de suporte, a avaliação, o qual tem se mostrado capaz de desresponsabilizar as ações estatais. A autora também elucida que

Tal tendência se manifesta, principalmente, em função do uso comparativo dos resultados que acabam por produzir a competição [...]. É possível considerar, ainda, que o uso da avaliação, além da promoção da desigualdade, pode gerar um aumento de seletividade e exclusão no interior do sistema, fomentado pelo espírito competitivo de alcance de resultados que, muitas vezes, tem a recompensa financeira como importante indutor (SOUZA, 2010, p. 137).

Freitas (2012), pensando a mesma questão apontada por Souza (2010), assinala que a centralidade do gerencialismo nas políticas educacionais provoca efeitos perversos, entre os quais estão o estreitamento curricular, o acirramento da competição entre escolas, as fraudes que são cometidas para garantir os resultados positivos nas avaliações externas, o aumento da segregação socioeconômica dentro das escolas e nos territórios, a precarização da formação docente, a destruição moral do professor e a própria destruição da educação pública no país. Para o autor e para nós, essas dimensões tiram o foco da questão de que o Estado é o responsável pela educação de todos os cidadãos, estreitando as finalidades educacionais.

A esse respeito, Gentili (2010) comenta que a retórica da qualidade motiva a transposição do critério mercantil de qualidade para o campo educacional, como contraface do discurso da democratização da educação. Nesse quadro, o problema maior é que a preocupação com o custo-benefício da educação desafia a luta pela educação pública e democrática no Brasil.

Essa questão também é problematizada por Paro (2011, p. 7), que adverte que a administração de uma escola pública não pode ser reduzida à aplicação de “uns métodos e técnicas, importados muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais”, principalmente porque a administração educacional possui uma especificidade que tem a ver com a construção da humanização dos educandos. Nesse sentido, “administrar a escola (e a educação) exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los”. Em outros termos:

Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste para tirar notas ou responder a provas e testes; daí a total irracionalidade e falta de sentido das alternativas de avaliação externa da escola por meio de testes e provas à imagem e semelhança dos concursos vestibulares (PARO, 2011, p. 99).

Diante de tudo que foi exposto, diríamos que educação brasileira no contexto da crise do capital assumiu um papel estratégico no processo de autorregeneração do sistema, passando a definir suas bases segundo as demandas produtivas. Ressaltamos que, no interior desse processo, as ações das transnacionais passaram a fortalecer a atuação dos reformadores empresariais nos rumos dados à gestão da educação brasileira. Além disso, observa-se que a centralidade do gerencialismo como referencial da administração educacional no país está colaborando efetivamente para o desmonte da escola pública com gestão pública.

3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E A PROPOSTA DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA

Para se compreender o panorama dos projetos de educação voltados para os adolescentes e jovens no Brasil, faz-se necessário compreender os aspectos gerais da demanda e entender as mais diversas propostas pedagógicas que estão em disputa no contexto histórico de construção de uma educação voltada para a última etapa da educação básica no país, o ensino médio.

A trajetória do ensino médio em nosso país produziu desafios reais que deságuam na dura realidade dos trabalhadores e de seus filhos. Dito de outra maneira, no Brasil o ensino médio público se caracteriza por não garantir processos educativos de qualidade aos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora¹². Tal característica foi constituída no caminho da negação do acesso desses sujeitos históricos às instituições escolares e nos descaminhos da legislação nacional que, por muito tempo, colaborou para que as etapas superiores de ensino fossem apenas para as classes dominantes.

É preciso assinalar que a resistência a essa condição produziu significativos avanços¹³ quanto à expansão do acesso a esse nível de ensino. Sabe-se, no entanto, que esses avanços responderam às “reivindicações populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país competitivo no cenário internacional” (KRAWCZYK, 2012, p. 42).

Mesmo reconhecendo a importância desses avanços, a escola média continuou apresentando o grave problema de não conseguir garantir a permanência dos jovens nas instituições escolares¹⁴.

Segundo Krawczyk (2012, p. 41- 44), é possível observar que a dura realidade vivida hoje em nosso país aponta para: a) altas porcentagens de jovens fora da escola;

¹² Segundo Bottomore (1988, p. 61), o conceito de classe é de certa forma o ponto de partida de toda a teoria marxista, pois foi a “descoberta do PROLETARIADO como a ‘ideia no próprio real’, – uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação – que fez Marx voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu desenvolvimento”.

¹³ Entre 1995 e 2005, as matrículas no ensino médio subiram de 5.374.831 milhões para 9.031.302 milhões; nos anos seguintes, porém, as matrículas entraram em descompasso. Segundo os dados do MEC, hoje 8.376.852 milhões de estudantes estão matriculados no ensino médio (INEP, 2014).

¹⁴ De acordo com Moehlecke (2012, p. 44), a “permanência do estudante no ensino médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros”.

b) tendência ao declínio do número de matrículas (desde 2004); e c) persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para essa autora, esses índices e aspectos representam um campo de disputa entre diferentes classes sociais que correm em busca da apropriação do conhecimento socialmente produzido e, como tal, manifestam-se nas desigualdades regionais, de sexo, de cor/raça, de modalidade de oferta, e na seleção oculta que se esconde nas formas de concentração espacial nas salas de aula e nas instituições escolares (seleção dos estudantes por níveis de aprendizagem, classe social e/ou por etnia) (KRAWCZYK, 2012).

Toda essa informação aponta para uma situação que expressa uma continuidade persistente de negação dos direitos educacionais dos jovens, mediante as formas tradicionais de exclusão apontados por Freitas (2012): *responsabilização, meritocracia e privatização da escola pública*.

Para além desses mecanismos de exclusão, Krawczyk (2012) realça outro fenômeno: trata-se das formas de intensificação da segmentação e da diferenciação socioeducativa que estão sendo induzidas no ensino médio pelas mudanças na gestão educacional. Nas palavras da autora:

No novo modelo de gestão pública, sustenta-se a melhoria da qualidade do ensino por meio da avaliação institucional e do protagonismo da escola e das famílias, produzindo, entre outros fenômenos, a diferenciação e competitividade entre as unidades escolares. Uma pesquisa realizada em escolas municipais do Rio de Janeiro mostra que, nos últimos anos, tem-se acirrado a competição, por parte dos alunos, para frequentar determinadas escolas públicas com maior prestígio, ainda que não estejam no topo dos *rankings*. Há, também, entre estas, uma disputa por alunos por meio de procedimentos não explícitos de reserva de vagas e/ou de rejeição de alunos (KRAWCZYK, 2012, p. 45).

A partir das observações descritas, é possível perceber as modificações na gestão das redes de ensino (inclusive no sistema de ensino vigente na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul), que mantêm o discurso político-pedagógico de unificação, sem, no entanto, deixar de assegurar as formas de segmentação dos processos educativos por meio da oferta de modelos de educação integral que são ofertadas aos jovens.

Um fato que se torna digno de nota tendo esses problemas em vista é que os resultados das avaliações institucionais estão sendo tomados apenas “para ranquear escolas e para excluir alunos e não para corrigir políticas públicas na área de educação” (CARNEIRO, 2012, p. 54). E, factualmente, quase sempre, esse tipo de

avaliação educacional perde de vista as raízes históricas de nossos problemas educacionais, investindo em procedimentos que intensificam a responsabilização das escolas e dos professores pelo fracasso escolar dos estudantes. Isso ocorre porque, quando os resultados das avaliações no ensino médio são divulgados, transformam-se de imediato em mercadoria política, em munição para a mídia e/ou em crítica do setor empresarial, que passa a reclamar do nível de escolaridade dos trabalhadores, culpabilizando as escolas e os professores pela baixa qualidade do ensino (CARNEIRO, 2012, p. 54-55).

Nesse sentido, o autor nos aponta aspectos pertinentes à forma gerencial proposta pelos governos. Como exemplo disso, vemos uma constante renovação pedagógica e as crescentes doses de controle e regulação que estão imobilizando as redes de ensino, as escolas e os professores, como também pontua Gentili (2010).

Segundo Oliveira (2004, p. 1140), nesse contexto, os “trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, expressando a sensação de insegurança e desamparo”. Carneiro (2012, p. 48) ainda argumenta que todas essas formas de visualização do ensino médio nacional são dolorosas de se reconhecer. No entanto, entendemos que elas são necessárias enquanto formas de conscientização que nos ajudam a distinguir os problemas do ensino médio, como a possibilidade do pleno desenvolvimento do aluno e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

3.1 Unificação escolar no ensino médio: o princípio educativo liberal

Dentro do contexto histórico da dualidade no ensino médio brasileiro, podemos identificar diversas tentativas de unificação desse nível de ensino e de simulacros de unificação. Por isso, recuperamos o debate das propostas liberais de unificação escolar que foram identificadas no Brasil durante o século XX e início do século XXI, para tentarmos compreender as propostas recentes de unificação no ensino médio, que estão sendo apontadas pelos governos como reformas progressistas¹⁵. Como

¹⁵ O progressismo é a doutrina segundo a qual certas medidas econômicas e sociais – impulsionadas sobretudo pela ciência e tecnologia – são imprescindíveis para a melhoria da condição humana. Também está relacionado à ruptura de padrões sociais tradicionais, que por sua vez promoveriam valores como **liberdade** e **igualdade**. O progressismo tem um caráter eminentemente **reformista** (mas não radical) e **secular** (não religioso), e por isso acaba se contrapondo ao conservadorismo. É o que afirmam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), em seu Dicionário de Política (p. 243): o termo progressista se coloca em relação à **velocidade** com que as mudanças sociais devem ocorrer. Os

base para a análise, assumimos o pressuposto de que a dualidade escolar deverá ser entendida como parte da divisão do trabalho que estabelece uma divisão “igualmente radical, entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, [...] que interfere no desenvolvimento do indivíduo”, se constituindo como o “ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores” (MARX; ENGELS, 2004, p. 11).

Quando observamos essa perspectiva, duas questões nos vêm à mente de forma recorrente, principalmente no que tange aos objetivos propostos pelo modelo de educação integral em tempo integral em Mato Grosso do Sul, a Escola da Autoria¹⁶. A primeira diz respeito às possibilidades concretas de superação da dualidade escolar (FRIGOTTO, 2010a) no interior do desenvolvimento capitalista. A segunda se refere às razões que geram a formulação de propostas liberais de unificação dos processos educativos.

No constante à primeira questão, Kuenzer (2001, p. 27-28) nos explica que devemos admitir que a “lógica do capital é a distribuição desigual do saber”. Isso significa que, no modo de produção capitalista, a “educação para o trabalho se dá de forma diferenciada a partir da origem de classe”. Assim, a escola passa a contribuir com o processo de diferenciação quando estabelece mediações nas práticas educativas que permitem a ruptura entre poucos indivíduos que vão desenvolver atividades intelectuais sustentadas por princípios teórico-metodológicos e uma grande maioria que vai ter apenas uma profissionalização estreita, “que se atém, quando muito a ensinar a executar algumas operações” (KUENZER, 2001, p. 31).

O ponto crucial dessa discussão é que, a despeito dessa condição, isso não quer dizer que se “deva abandonar a escola como alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, por que esta é a sua função no capitalismo” (KUENZER, 2001, p. 26). Pelo contrário, argumenta o autor: deverão sempre ser reivindicadas mais propostas de unificação escolar, pois elas, por contradição, abrem espaço para a criação das condições necessárias à viabilização de projetos originados nos interesses dos trabalhadores (KUENZER, 2001, p. 27-33).

Ainda segundo Kuenzer (2001), observando a questão das razões que levam as classes dominantes a desenvolverem propostas liberais de unificação escolar,

progressistas preferem mudanças mais rápidas e intensas do que um conservador aceitaria. Em grande parte, também acreditam que o Estado é um agente importante para a promoção dessas mudanças.

¹⁶ Programa de educação em tempo integral proposto pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que será detalhado no próximo capítulo desta dissertação.

pode-se dizer que a contradição entre capital e trabalho faz com que, para garantir a continuidade da acumulação, o capital precise, simultaneamente, socializar cada vez mais a produção e o conhecimento, assegurando a apropriação privada dos resultados. Tal condição faz com que a ampliação da socialização do conhecimento se caracterize por seu caráter liberal nas relações pedagógicas e por seu “conteúdo diferenciador, enquanto implica em desenvolvimento unilateral do indivíduo, monotecnia e ajustamento à divisão social do trabalho” (KUENZER, 2001, p. 73).

Sendo assim posto, o que se pode entender é que, por um lado, a superação da dualidade escolar não é totalmente possível no interior do desenvolvimento capitalista, e, por outro, mesmo com as restrições impostas aos indivíduos, existe um significativo potencial criador na contradição semeada pela socialização do conhecimento. A partir desses dois referenciais, retomamos o debate das propostas brasileiras de unificação escolar sob a égide do princípio educativo liberal, pondo em evidência os achados da pesquisa de Rosa (2008).

O trabalho de Rosa (2008) traz uma importante contribuição para análise aqui empreendida, porque toma como objeto tanto a particularidade da dualidade¹⁷ no ensino médio brasileiro quanto as concepções e propostas de unificação escolar estabelecidas no período de 1930 a 2004. Além disso, a autora também nos aponta que, no período histórico de 1930 a 2004, tivemos no Brasil muitas mobilizações sociais, políticas públicas, leis e regulamentações que trataram do perfil dualista da escola média sem, no entanto, resolver a questão (ROSA, 2008, p. 53).

Com esta análise, Rosa (2008) procura reforçar que, embora a luta por unificação seja em alguns momentos de nossa história divulgada e ressignificada por propostas liberais (em momentos propícios à expansão da sociabilidade para o capital), a “escola única” defendida nestas propostas não passou, infelizmente, de uma falsa proposição.

Segundo a autora, a primeira tentativa de unificação da escola média do país teria sido a proposta apresentada pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Mas há, aqui, questões de várias ordens. A principal delas seria que tal proposta foi fundada em ideias de um grupo de intelectuais liberais que defendiam a escola

¹⁷ “O risco no uso do conceito ‘dualidade educacional’, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

pública, gratuita, comum e obrigatória, como parte de um programa político que expressava os objetivos de ajuste da educação brasileira às exigências do capitalismo de base industrial. Tal programa foi divulgado por meio do documento Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no qual eram expostas as principais críticas dos Pioneiros à organização escolar existente e à dualidade escolar. Outra importante questão seria que, para o Movimento, a unificação escolar consistia na incorporação da escola profissional ao sistema regular de ensino, tendo por horizonte a superação da dualidade existente entre formação específica e formação geral, entre “o ensino para as ‘mãos’ e o ensino para a ‘mente’” (ROSA, 2008, p. 71).

O movimento aspirava à educação igualitária para todo o cidadão, justificando que “houve uma profunda mudança na natureza do conhecimento e do saber, que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, fazer-se a necessidade de todos” (ROSA, 2008, p. 71). Por esse motivo, o conhecimento racional e o empírico deveriam se fundir, desaparecendo assim a separação entre o prático e o racional, entre a escola profissionalizante e a escola regular.

Organizando seu pensamento pautado na concepção defendida pelo Movimento, a autora analisa que a proposta dos Pioneiros, apesar de ser apresentada como democrática, na verdade, camuflava um tipo de dualidade nos processos educativos e nas práticas sociais que protegia a “hierarquia” entre os indivíduos, sob a justificativa de que era o caráter biológico¹⁸ que determinava as oportunidades de aprendizagem (ROSA, 2008, p. 127).

Já em uma análise da segunda tentativa de unificação no ensino médio, a indicação dada por Rosa (2008) seria a incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino (1942-1946), com a instituição das leis orgânicas do ensino industrial (1942), comercial (1943) e agrícola (1946). Para a autora, essa política de unificação se estabeleceu como um desdobramento da proposição do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. A autora ressalta, porém, que essa proposta, mesmo com o ensino profissional passando a fazer parte do sistema de ensino regular, “ela [a proposta] se concretiza[va] pelo estabelecimento de outro tipo de dualidade dentro da organização da escola média, com a diferenciação dos ramos de ensino” (ROSA, 2008, p. 127). É possível dizer que isso teria acontecido porque as leis orgânicas de

¹⁸ Segundo a perspectiva dos Pioneiros, o caráter biológico se referia às aptidões naturais dos indivíduos. Assim, as diferenciações nos processos educacionais ocorriam por limitação dos indivíduos, sendo independentes da classe social de origem dos estudantes.

1942-1946 previam a integração do ensino profissional ao regular, mas como ramo separado e diferente dentro do próprio sistema de ensino secundário. Disso se deriva a importância de se compreender que essa era uma tentativa de unificação escolar bem limitada.

Rosa (2008) defende ainda que, com as leis orgânicas, os estudantes advindos da classe trabalhadora eram direcionados para cursos profissionalizantes e os das elites para o ensino secundário, que, por conseguinte, encaminhava-os para a formação universitária e para a ocupação de cargos privilegiados. Com essa observação, Rosa (2008) aponta que os estudantes com cursos profissionalizantes somente tinham acesso ao ensino superior se complementassem a formação cursando disciplinas do ensino médio regular.

Mesmo com essa condição, Rosa (2008) nos afirma que a proposta liberal das leis orgânicas de 1942-1946 representou um importante passo em direção à unificação escolar no ensino médio, pois o ensino profissional foi integrado ao sistema escolar nacional, embora configurado como separado do ensino secundário.

Uma terceira tentativa de unificação escolar apontada por Rosa (2008, p. 128) se deu com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), que instituiu uma equivalência, para efeitos de ingresso no vestibular, dos diferentes ramos da escola média. Nesse momento da análise, a autora ressalta que com essa legislação foram “suprimidas as barreiras que impediam os egressos da escola média profissional de continuar seus estudos em nível superior” (ROSA, 2008, p. 129). Em sua visão, isso representa um importante avanço em direção à ruptura da dualidade no nível médio, pois, a partir dessa proposta, foi sendo consolidado o acesso dos egressos do nível técnico à educação superior sem a necessidade de exames adicionais ou estudos complementares.

Contraditoriamente, a autora afirma ainda que, na Lei n. 4.024/61, o dualismo foi suprimido apenas na legislação no que tange à equivalência do acesso à universidade, pois permaneceu na existência de duas formas distintas de oferta de ensino médio: o ensino técnico e o secundário (ROSA, 2008, p. 130).

Ainda de acordo com Rosa (2008), a quarta tentativa de unificação identificada em nossa história refere-se a uma proposta bem diferente das anteriores, pois esta previa a profissionalização de toda a escola média. Em decorrência disso, essa proposta enfrentou diversas resistências, a exemplo da falta de recursos humanos e de materiais nas escolas públicas e da permanência do foco no ensino propedêutico

nas escolas privadas, dentre outros problemas, que ainda hoje são passíveis de análise nas escolas públicas, independentemente do tipo de programa adotado pelos sistemas de ensino.

O que se observa é que a proposta de profissionalização de todo o ensino médio, conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º grau, foi “implementada no contexto da ditadura militar, com leis instituídas por esse regime para o ensino brasileiro (Lei n. 5.692/71)” (ROSA, 2008, p. 128). Tal proposta tinha por objetivo contribuir para a superação da dualidade entre o ensino geral e o ensino técnico com a introdução dos princípios da continuidade e da terminalidade. Nessa proposta, a continuidade previa que o currículo devia oferecer uma base geral ampla no 1º grau e uma formação especial para habilitação no 2º grau, e a terminalidade, a organização do percurso dos alunos do ensino médio para garantir uma “formação para o exercício de uma atividade em cada nível de ensino”. Com isso, o educando já poderia ingressar rapidamente, se necessário, no mercado de trabalho (ROSA, 2008, p. 96-97).

Rosa (2008) ainda esclarece que a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus seria uma tentativa de unificação escolar, pois ela tornou as escolas secundárias equivalente às técnicas, determinando a indiferenciação formal entre os ramos de ensino. Esta autora introduz, ainda, a ideia de que essa legislação retratava os acordos entre Brasil e EUA para o desenvolvimento econômico do país. Ao dar ênfase a esse elemento, a pesquisadora esclarece que, para os militares, a predominância da profissionalização de todos os estudantes do país se constituía como uma das estratégias para efetivar o desenvolvimento, o chamado “milagre brasileiro”.

Além disso, Rosa (2008) assinala como quinta tendência de unificação da escola média a primeira legislação educacional posterior ao regime cívico militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida como LDBEN. Segundo ela, essa legislação se caracteriza como uma tentativa de unificação, por configurar toda a escola média como escola de formação geral.

Nesse momento, a autora também aponta que, com a LDBEN de 1996, o ensino médio é desarticulado da formação técnica profissional e passa a ser definido como continuação do ensino fundamental. No entanto, chama a atenção para as contradições dessa proposta decorrentes da regulamentação do Decreto 2.208/97, que categorizou a educação profissional de nível técnico. A questão assinalada por ela é a de que, a partir da regulamentação desse decreto, ficou estabelecido que a

educação média profissional “deveria ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio” (ROSA, 2008, p. 108-110).

Por isso Rosa (2008) resume que essa reforma apenas contribuiu para aumentar a dualidade, uma vez que criou, de forma paralela ao ensino médio, um sistema de formação profissional vinculada ao sistema sindical e às instituições privadas e públicas.

É preciso neste momento dizer que a utilização do trabalho de Rosa (2008) nos foi útil para entender as propostas de unificação no ensino médio da história recente com o intuito de chegar ao cerne dos processos em movimento e das contradições nesse nível de ensino em nosso século, e também as escolhas que fez cada rede de ensino por modelos de educação.

Com o objetivo de apresentar um contraponto às ideias de Rosa (2008) acerca das tentativas liberais de unificação escolar, trazemos as análises de Kuenzer (2005, 2007), que discorre a respeito dos momentos históricos em que os padrões de acumulação e consumo na sociedade demandam uma reformulação dos sistemas e dos processos de ensino, como forma de organização do disciplinamento da força de trabalho.

No entendimento de Kuenzer (2007), as propostas de unificação/segmentação dos processos educativos estão inseridas na dinâmica do surgimento de cada novo tipo de produção racionalizada. Isto significa que, a partir dos fundamentos de cada novo tipo de trabalho (padrão rígido ou flexível), surgem mediações pedagógicas que buscam articular os novos métodos de produção a novas competências, novos modos de viver, pensar e sentir dos trabalhadores. É a partir dessa relação que os tipos de escolaridade vão sendo materializados por meio da oferta de escolas e modelos de ensino que se diferenciam de acordo com os tipos de classe social e frações de classe (trabalhadores ou burgueses) a que se proponham formar (KUENZER, 2007).

Com base nesse parâmetro, Kuenzer (2007), ao refletir sobre a constituição da dualidade nos processos educativos brasileiros, esclarece que:

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de

trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes (KUENZER, 2007, p. 1156).

Por isso, a autora analisa que, ao longo do século XX, as tentativas de unificação escolar no Brasil não corresponderiam verdadeiramente à democratização no ensino médio, mas sim ao aprofundamento das diferenças de classe (KUENZER, 2007).

Sendo assim, no contexto histórico apresentado, as necessidades do processo produtivo se caracterizavam pela “fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica”. Por isso bastava uma “educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização”. É importante esclarecer que, como nesse período não existia a necessidade de integração do trabalho intelectual e prático, entre a educação geral e profissional para a produção, estava, pois, “justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista”. Como consequência, “os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos [...] era para poucos; tratava-se, portanto, de uma dualidade claramente assumida” (KUENZER, 2007, p. 1156-1157).

Os estudos e pesquisas realizados por Kuenzer (2007) nos mostram que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da “substituição da base rígida pela base flexível, por meio da mediação da microeletrônica, trouxeram um novo discurso sobre a dualidade, orientado para a sua superação” (KUENZER, 2007, p. 1158). Com efeito, no Brasil, a histórica dualidade que diferencia os processos educativos dos trabalhadores e dos dirigentes assume uma forma distinta de materialização na acumulação flexível¹⁹, a dualidade negada (KUENZER, 2007).

Esse argumento, segundo a autora, admite uma superação da dualidade com a ampliação da escolaridade disponibilizada para os trabalhadores. No entanto, ele ocultaria que, na contemporaneidade, a crescente socialização do conhecimento surge das demandas por profissionais que possam acompanhar as mudanças

¹⁹ “Entendida a acumulação flexível como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1158).

tecnológicas decorrentes do que chamamos de revolução técnico-científico-tecnológica (KUENZER, 2007, p. 1161), ao mesmo tempo em que são amplamente divulgados discursos de que as práticas pedagógicas de fato passaram a democratizar o acesso ao emprego pleno (KUENZER, 2005, p. 14).

Segundo as pesquisas desenvolvidas pela autora, a aparência de novidade desse embate não está apenas nas formas de materialização das estratégias de dominação, pois o processo de reestruturação do ensino médio em nossos dias passou a incorporar as reivindicações da classe trabalhadora ao ideário burguês mediante um discurso que dá a ênfase à educação, mas reforça a divisão do trabalho (KUENZER, 2005, 2007).

Embora Kuenzer (2007, p. 1175) reconheça em suas análises que a superação da dualidade e a constituição real de uma proposta de unificação escolar no ensino médio sejam ainda uma utopia, defende que não é excessivo afirmar que o padrão de acumulação flexível, por demandar o “estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional, aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais”, oferece possibilidades de “circulação de conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera” a um número cada vez maior de trabalhadores.

Por isso, ressalta que historicamente é importante o reconhecimento dessa contradição como possibilidade de entendimento e superação da fragmentação escolar no ensino médio brasileiro e das propostas dos modelos atualmente implantados nas redes de ensino.

3.2 Reformas curriculares para o ensino médio: a década de 90 do século XX e o início do século XXI em questão

Inicialmente, traçando como uma primeira caracterização das reformas nos currículos do ensino médio brasileiro, pode-se dizer que os “anos finais da década de 1990 e os iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade” da educação oferecida aos jovens brasileiros (ZIBAS, 2005, p. 17).

Sendo assim, também seria possível dizer que o movimento reformista teve como pano de fundo o processo de reestruturação do Estado e a constituição de novos

meios de acumulação de capital, cujas demandas exigiram significativas modificações nos processos educativos, como já abordamos no capítulo anterior (ZIBAS, 2005).

Conforme Zibas (2005), no período descrito, as principais justificativas dadas para a realização de tão amplas mudanças no nível médio brasileiro foram as seguintes:

- a) explosão da demanda por matrículas: fator que poderia indicar uma maior democratização do acesso dos jovens brasileiros à escola, mas que em contrapartida ocasionou uma maior heterogeneidade do alunado, com a matrícula de jovens cujos pais tiveram pouca ou nenhuma formação. Essa condição trouxe à tona várias críticas e a necessidade de que os conteúdos e métodos fossem revistos, possibilitando que a escola média se tornasse realmente inclusiva;
- b) requisitos do novo contexto produtivo: estes requisitos reconhecem a necessidade de se adequar a formação dos jovens às relações do novo modelo de desenvolvimento econômico;
- c) exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática: esse item seria o elemento mais complexo da reforma, pois existem divergentes posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer seu papel. Ainda assim, a visão político-pedagógica foi usada como justificativa para a necessidade de se empreender a ampla e ambiciosa reforma curricular no ensino médio nacional nos últimos anos;
- d) exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil: nesse aspecto, justifica-se que existe a necessidade de se pensar em formas de construir os conteúdos disciplinares de forma estimulante para concretizar uma identificação positiva nos estudantes em relação à escola (ZIBAS, 2005, p. 18-20).

A análise de Zibas (2005) sobre essas justificativas nos leva a entender e perceber que o processo reformista no currículo do ensino médio nacional foi marcado por polêmicas e contradições²⁰. Tais discussões se deram, sobretudo, pela introdução

²⁰ Partindo da premissa de que para a “compreensão dos problemas que, historicamente, afetam a ampliação e a qualidade da escola média brasileira, torna-se necessária – talvez mais do que para

nos currículos de novos conceitos desenvolvidos na área empresarial e gerencial, a exemplo da estratégia da pedagogia das habilidades e competências para a empregabilidade, e dos modelos educacionais baseados no sucesso. Além disso, constata-se que a introdução desses conceitos causou “um certo grau de perplexidade nas redes de ensino e na academia”, porque demonstravam claramente uma pretensão de “refundar” a escola média (ZIBAS, 2005, p. 21).

De acordo com Moehlecke (2012, p. 49), as críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998) foram evidenciadas a partir da identificação de uma nítida sintonia das reformas curriculares no ensino médio com as reformas administrativas do Governo de Fernando Henrique Cardoso²¹. Entre essas críticas podemos destacar o questionamento da superação da dualidade no ensino médio, a necessidade de formação de um trabalhador polivalente e a noção de trabalho presente nas Diretrizes (MOEHLECKE, 2012).

Segundo Kuenzer (2000, p. 16), o discurso do Ministério da Educação durante a década de 1990 afirmava que “a partir de agora o Ensino Médio é para a vida, em contraposição à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida”. Kuenzer (2000) também destaca que tal discurso deve ser compreendido no contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, uma vez que o processo de reestruturação produtiva passou a demandar novas mediações aos projetos educativos dos trabalhadores.

A autora ainda nos lembra que, sendo assim, o discurso do governo, ao tentar disseminar uma “identidade entre educação para a vida e educação para o trabalho – como universal”, esconde que a concepção de trabalho²² expressa na DCNEM de 1998 foi entendida como um espaço para poucos, em face das “características do modelo de desenvolvimento em curso, extremamente excludente” (KUENZER, 2000, p. 34-36). A partir dessa nova concepção do trabalho, o modelo pedagógico proposto para o ensino médio foi redefinido por meio da introdução da pedagogia das competências para a empregabilidade (KUENZER, 2000).

o estudo de outras etapas do sistema de ensino – a referência ao clássico conceito de educação como um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização”. (ZIBAS, 2005, p. 196).

²¹ As reformas administrativas do Governo de Fernando Henrique Cardoso buscavam materializar orientações neoliberais, induzidas pelos organismos multilaterais, nas políticas educativas do país (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

²² Percebemos o trabalho na sua dimensão ontológica ou ontocriativa que permeia todos os seres humanos: “nesta concepção de trabalho o mesmo se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo” (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

Podemos compreender essa noção a partir do que nos diz Frigotto (2012, p. 1): essa ideia se constitui no contexto contemporâneo de desemprego estrutural como aparato ideológico justificador das desigualdades entre as classes sociais. Ramos (2011, p. 19) também nos auxilia a compreender esse processo ao afirmar que a noção de competências surgiu com o “objetivo de responder a necessidades teóricas e empíricas postas pela realidade” da crise do emprego e das relações contemporâneas de produção.

Nesse cenário, a qualificação como relação social da formação dos trabalhadores e dos códigos das profissões foi enfraquecida como conceito na formulação dos currículos. Tal condição fez com que a noção de competência ganhasse materialidade nos projetos de formação dos jovens e na organização do trabalho pedagógico das escolas (RAMOS, 2011).

Nesse ponto podemos perceber a crítica feita pelos estudiosos da educação e de políticas públicas, pois tanto Ramos (2011) quanto Kuenzer (2000) defendem que os currículos nacionais foram reformulados a partir da concepção das mediações escolares para a adaptação da subjetividade e da flexibilização do mundo do trabalho.

Em Ramos (2011), podemos assinalar que as reformas curriculares buscaram construir novos valores nos cidadãos-trabalhadores. Em seu entendimento, esses valores não poderiam contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, uma vez que eles estabeleciam que a educação deveria assumir o papel do desenvolvimento das exigências e das instabilidades do mercado do trabalho. No mais, a autora ainda aponta que a noção de competência, em conjunto com o novo profissionalismo denominado empregabilidade, contribui para explicar os problemas sociais do ponto de vista do sujeito individual, convocando a escola média a diluir “todas as perspectivas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único” (RAMOS, 2011, p. 135), sendo uma das estratégias de adaptação social de nosso tempo histórico.

No contexto do conceito de empregabilidade nas reformas curriculares no ensino médio brasileiro, Machado (1998) comenta o fato de essa ideia estar associada à proposição do desenvolvimento de competências, assumindo um caráter linear e superficial que simplifica e esquematiza a relação trabalho-educação; ou melhor, potencializa o papel das instituições escolares no enfrentamento da atual crise do trabalho.

A autora ainda aponta que o conceito de empregabilidade tem sido utilizado nas reformas curriculares para referir-se às condições subjetivas da “integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência”. Por outro lado, afirma que o conceito de competência tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas do “desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho” e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, “considerando o que os empregadores definem por empregabilidade” (MACHADO, 1998, p. 18-22).

Machado (1998) ainda defende que essas proposições pressupõem “educar para a competitividade”, mas as formulações das diretrizes educacionais reduziram essa ideia com a ênfase nos “saberes disciplinares (conteúdos teóricos especializados) em favor de atributos relacionais-comportamentais (valores, motivações e disposições subjetivas) e das habilidades práticas” que possam demonstrar capacidades reais de resolução de problemas cotidianos da produção, em um cenário de alta concorrência, com vista a formar um exército de reserva (MACHADO, 1998, p. 28).

Ainda buscando entender essa questão, Paz (2012, p. 96-97) deixa claro que, nas atuais políticas de formação/qualificação da juventude, as noções/ideologias das competências, empregabilidade e o empreendedorismo, apesar de mistificadas por um discurso integrador, articulam na verdade as políticas educativas ao aumento da produtividade e competitividade econômica.

Para Paz (2012), tais aspectos são percebidos, de maneira especial, nas políticas destinadas aos jovens pobres, as quais ocultam o “papel do Estado como indutor e mediador do processo de reprodução de capital”. Nessa perspectiva, a educação é concebida e divulgada como um “investimento que gera renda e amplia oportunidades de emprego, desenvolvimento”, ou seja, uma releitura da teoria do capital humano, como nos aponta e frisa Frigotto (2012). Segundo Paz (2012, p. 87), observa-se ainda que, nos novos programas e modelos educacionais apresentados a partir da reforma curricular, a educação assume um caráter reparador e compensatório.

Sendo assim, como já mencionado no capítulo anterior, essas políticas educativas também assumiriam a função de contenção da pobreza, isto é, a função de “proteger e educar” os jovens que se podem considerar em situação de risco (PAZ,

2012). Em decorrência desse aspecto, é possível dizer que essa pedagogia assegura a exploração do trabalho mediante a apropriação de saberes para além dos espaços de formação (KUENZER, 2009, p. 17). Os estudos realizados por Kuenzer (2009, p. 18) indicam ainda que o conceito de competências foi uma “proposta que veio do alto, sem que se saiba trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e nos planos de aula”.

É importante lembrar que os elementos críticos apontados por Kuenzer (2009), a respeito da introdução das noções de competências e habilidades nos currículos do ensino médio, representam um esforço de ir contra os direcionamentos do que Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) denominam como a “era das diretrizes”, isto é, vai contra as “orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” e nos sistemas de ensino para o desenvolvimento de competências/habilidades, e/ou para a elaboração dos projetos de formação dos mais pobres (CIAVATTA E RAMOS, 2012).

O fato apontado por Ciavatta e Ramos (2012, p. 29), ao caracterizarem o processo de reforma curricular no ensino médio, é que a proposta conservadora das DCNEM do governo de Fernando Henrique foi ressuscitada, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, com a realização da atualização das DCNEM no ano de 2010. Segundo as autoras, no ano de 2010, o “governo trabalhista” ratifica, mediante essa atualização, os princípios axiológicos definidos pela DCNEM de 1998, aceitando por base os quatro pilares da educação da Unesco²³. Nesse caso, os itinerários formativos que concebem a educação contínua do trabalhador ao longo da vida são ampliados, pois “opõe-se à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção e respectivas profissões” (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 29).

Segundo Frigotto (2012, p. 77-78), essa condição implica um triplo desafio para aqueles que têm o compromisso com uma educação emancipatória, quais sejam:

²³ Os quatro pilares da educação da Unesco são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser. Esses pilares foram apresentados no Relatório da Comissão Internacional, sobre Educação para o Século XXI, denominado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS *et al.*, 2010).

- a) desconstruir no imaginário da classe trabalhadora a ideia de que a pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo permite o rápido emprego;
- b) a promoção do efetivo engajamento dos educadores na construção das concepções curriculares e nas mudanças da prática pedagógica;
- c) construção de um projeto educativo articulado a um projeto societário de base popular, incluindo nesse universo a utopia de ir além da sociedade regida pelo capital.

A partir desse cenário, faz-se necessário, por um lado, defender o ensino médio como direito social e, por outro, combater a materialidade das relações que produzem as desigualdades. Isso demandaria cada vez mais a crítica às mudanças curriculares propostas para a escola média brasileira, como forma de reação às políticas educativas que não veiculam verdadeiramente o direito ao trabalho (FRIGOTTO, 2012).

3.3 As propostas de unificação escolar na educação integrada e integral

Quanto a essas propostas, tomamos as reflexões de Moura, Lima Filho e Silva (2012) para esboçar o debate atual sobre essa temática. De acordo com os autores citados, essa é uma das discussões mais complexas quando tratamos de assuntos sobre a escola média/ensino médio no Brasil. Pode-se dizer isso, em primeiro lugar, porque os projetos de educação integrada no ensino médio estão em disputa que “ora sinalizam na direção da formação humana integral e ora em favor dos interesses hegemônicos” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 10). Em segundo lugar, porque há uma polêmica derivada dos confrontos conceituais em torno da ideia de politecnia e da profissionalização no ensino médio.

Sendo assim, é importante esclarecer que as discussões indicadas por Moura, Lima Filho e Silva (2012) estão alicerçadas nas condições históricas apresentadas pela educação nacional após o fechamento do ciclo da ditadura no Brasil. Naquele momento, a transição democrática entre as entidades educacionais e científicas mobilizaram-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita aos projetos de educação integrada. Nesse contexto, a comunidade educacional defendia um “tratamento unitário que abrangesse desde a

educação infantil até o ensino médio”, ao mesmo tempo em que afirmava a necessidade de “vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35). Assumindo essa perspectiva, os educadores enfatizavam na época que:

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significa explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

Apresentado esse contexto, fica mais fácil de explicar os questionamentos apontados por Moura, Lima Filho e Silva (2012), que se referiam ao tratar das disputas conceituais em torno da politecnicidade. Para esses autores, as formulações de Marx, Engels e Gramsci estiveram presentes como “referências conceituais, epistemológicas e metodológicas” nos debates travados pelos educadores no momento da tomada de decisão política da implantação do ensino médio integrado no país, ao final do século XX.

Segundo esses autores, nesse período histórico havia uma “certa convergência de posições quando se trata[va] da perspectiva de uma educação que tome o trabalho como referência, como fundamento e/ou princípio”. No entanto, o mesmo não ocorria “com relação ao uso do termo politecnicidade”. Sendo assim, foram observadas “diversas formas pelas quais essa discussão se fez presente nos diálogos entre trabalho e educação no Brasil” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 10).

Entre as diversas formas existentes do uso do termo politecnicidade no período, destaca-se a acepção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Para esses autores:

o ideário da politecnicidade buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideal defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35-36).

Outra referência para o debate do uso do termo politecnicia é a obra de Saviani (2003). Nela, a introdução da ideia de politecnicia se define mais claramente como uma tentativa de unificação escolar no ensino médio, uma vez que o autor compreende a noção de politecnicia como um:

processo de trabalho que desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 6).

No campo acadêmico, porém, a conceituação de Saviani acerca da politecnicia encontra posições contrárias. Um exemplo pode ser encontrado em Nosella (2007, p. 137), que em diálogo com o entendimento de Saviani (2003) assim se posiciona:

“Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnicia, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada”. Isso ocorreria em sua visão porque o termo mais apropriado para a definição da educação humana integral seria hoje a expressão “onilateral” ou “unitária”, as quais conotam o conjunto e abrange todos os aspectos. Todavia, para ele se indagássemos sobre qual seria a “[...] categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógica-escolar marxista, [...] deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens” (NOSELLA, 2007, p. 148).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), dizem que, na relação contraditória do uso do termo politecnicia, concordam com Saviani (2003), por este insistir que “poder-se-ia entender que, em Marx, as expressões ‘ensino tecnológico’ e ‘ensino politécnico’ sejam sinônimos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Também contribuindo para esse debate, Ciavatta (2012, p. 83-85) nos diz que continuamente são criados “novos termos, novas palavras, seja para expressar novas realidades engendradas pela vida social, seja para projetar, ideologicamente, novas ideias que queremos que se tornem realidade pela aceitação social que possam vir a ter”. Por isso, o “tema da educação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria” (CIAVATTA, 2012).

Nesse quadro, os termos “formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do

trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza” (CIAVATTA, 2012, p. 83). Sendo assim, a autora defende a formação integrada ou o ensino médio integrado ao ensino técnico, querendo que a “educação geral se torne parte inseparável da educação profissional²⁴ em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. Na visão dessa autora e colegas,

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação geral do ser humano é, por [...] determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45).

Diante dessas distintas concepções, compreendemos que o estabelecimento dessas mediações envolve uma complexa correlação de forças políticas, assim como a luta pela transição do ensino médio dual para a escola unitária de formação humanística geral (FRIGOTTO, 2012).

A partir desse entendimento, defendemos que os projetos de educação que estejam pautados no trabalho como princípio educativo possam reivindicar políticas públicas de formação no ensino médio que não estejam somente atreladas ao lema do “educar e proteger” (FRIGOTTO, 2012).

Desta forma, tentamos contrapor e analisar as políticas pautadas no “educar e proteger”, defendendo que os investimentos no ensino médio sejam ampliados no sentido de subsidiar um auxílio financeiro para que os jovens mais pobres possam ter uma renda fixa durante toda a sua trajetória na escola média, assumindo o esboço do que para nós poderia se configurar como uma diretriz educacional hipotética voltada para o “educar e prover”. Vislumbramos essa utopia, confiando na dialética prática da mudança e da continuidade histórica, desejando verdadeiramente contribuir para que os rumos do ensino médio no Brasil vão para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 121).

²⁴ A proposta do ensino médio integrado ao ensino técnico é questionada por autores como Nosella (2010, p. 50), que, ancorado na sua interpretação dos textos de Gramsci, defende que o trabalhador tenha acesso ao ensino médio formação geral. A questão principal para o autor é que os processos educativos protejam o direito de os jovens postergarem a escolha profissional, ou seja, possibilitem a sua liberdade.

3.4 Unificação escolar e o modelo curricular apontado pela Unesco: do “aprender a aprender” ao “aprender a empreender”

Na proposta de discussão que traçamos até este momento, apresentamos apenas as propostas de unificação escolar no ensino médio que foram implementadas no Brasil até o século XX. No entanto, ao longo da pesquisa, tornou-se necessária a análise de algumas das propostas de reformas curriculares que se evidenciaram no século XXI²⁵. A apresentação desse caminho torna-se importante porque estar “ciente das conexões e das continuidades persistentes, em vez de constatar somente as nítidas descontinuidades, é condição essencial para uma compreensão historicamente apropriada” (MÉSZÁROS, 2009, p. 18).

Sendo assim, as questões que aqui foram identificadas são referências para as tendências históricas que se convergem nas atuais propostas de reformas curriculares para que estas sirvam como parâmetros para a análise das especificidades das políticas para o ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul. Assim sendo, após analisar as tentativas de integração/desintegração no ensino médio como “ mediações no processo de reprodução histórica da existência humana”, tomamos a proposta de unificação do Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora (REGATTIERI; CASTRO, 2013) como ponto de partida para a análise das tendências curriculares do início do séc. XXI²⁶ (RAMOS, 2011, p. 21). Faz-se necessário dizer que o documento Currículo Integrado para o Ensino Médio foi lançado no ano de 2013 pela Unesco, e procurou se estabelecer como um

Instrumento que pudesse ser apropriado, amplamente utilizado e continuamente aprimorado pela escola pública na definição do currículo do ensino médio ou para a elaboração do currículo (e do plano de curso) do ensino médio integrado à educação profissional (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 8).

²⁵ Entre as propostas localizadas, estava o Programa Ensino Médio Inovador, que foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). Esse programa foi criado como parte integrante das ações induzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008), constituindo-se como estratégia do Governo Federal para incentivar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio e a ampliação da carga horária da jornada escolar dos estudantes da educação não profissional.

²⁶ Essa escolha foi realizada considerando os nexos estabelecidos entre os fundamentos da concepção de educação integral expressa no documento Currículo Integrado para o Ensino Médio da Unesco e os da Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral de Mato Grosso do Sul. Outro nexo encontrado entre as duas propostas de unificação foi a característica do incentivo à sistematização e publicização dos modelos que foi percebida tanto na publicação da Unesco quanto no Programa Escola da Autoria da Rede Estadual de Ensino de MS.

Esse documento foi organizado pelo Ministério da Educação em parceria com a representação da Unesco no Brasil, a fim de contribuir com a “construção coletiva de um modelo educacional que responda às transformações científica, econômica, social e tecnológica”. A Representação da Unesco no Brasil afirma ainda que desenvolveu o projeto Currículos para o Ensino Médio para “propor soluções viáveis na forma de protótipos curriculares, para o ensino médio – formação geral e para a integração entre o ensino médio – formação geral e a educação profissional” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 8).

Torna-se necessário também salientar que a definição de o que seria um protótipo curricular é apresentada no documento da Unesco como “modelos construídos para simular a aparência e a funcionalidade de um produto em desenvolvimento” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 12).

Em resumo, os protótipos curriculares para o ensino médio da Unesco são apresentados como uma proposta de inovação pedagógica e de gestão educacional que, apesar de ainda estar em processo de desenvolvimento, apresenta-se como referencial para todo o ensino médio nacional, como uma contribuição ao desenho de modelos curriculares para o ensino médio, em face da diversidade de propostas curriculares presentes no território nacional. Tal documento foi elaborado a fim de:

Ampliar conhecimentos para subsidiar os gestores públicos de educação na formulação de ações e políticas com vistas à universalização do acesso e da qualidade no ensino médio, e de contribuir com o aprofundamento das discussões em torno dos complexos desafios apresentados, em todo o país, acerca do ensino médio e dos eixos norteadores das políticas educacionais (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 12).

De maneira geral, os protótipos curriculares foram organizados a partir do fundamento da “formação integral dos estudantes”. Essa ideia é defendida pela Unesco, como um meio de confrontar o contexto social e político brasileiro na contemporaneidade, já que:

No Brasil, a juventude foi afetada pelas transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, pelo baixo ritmo de crescimento econômico e pelo processo de desestruturação do mercado de trabalho que caracterizou o período. Nesse cenário, o ensino médio torna-se parte da escolarização básica e necessária a todos os jovens, enquanto a velocidade das mudanças tecnológicas exige uma correspondência nos perfis ocupacionais. Assim, a antiga proposta pedagógica de “ensinar a aprender” ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas

também em parte do projeto pessoal dos estudantes. Além disso, observa-se o crescimento do setor informal da economia, o que impõe aos jovens mais uma tarefa: que “aprendam a empreender”, além de dominarem um amplo repertório cultural (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 7).

Assim sendo, pode-se afirmar que a concepção de educação integral veiculada nos protótipos, mesmo já preceituando a “formação integral dos estudantes”, não apresenta especificamente qual é o conceito desse tipo de educação para a Unesco. O que é possível de se apreender é que

A concepção de formação integral neste documento foi apreendida a partir das “[...] referências legais atuais para o ensino médio e a educação profissional, [...] [indutoras] da construção de um ensino médio de forte cunho humanista, voltado para a formação dos jovens enquanto pessoas, profissionais e cidadãos” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 9).

Verifica-se ainda que, para subsidiar os gestores públicos na formulação dos modelos curriculares, com vistas à implantação da “formação integral” na formação geral e na integração da formação geral e a educação profissional, a Unesco defende que é importante considerar o Relatório Jacques Delors, sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2010). Essa recomendação foi justificada ao se dar ênfase à suposta correspondência entre as finalidades do ensino médio, conforme a LDB²⁷, e os quatro pilares do Relatório Delors. Convém aqui registrar como a aproximação entre as finalidades do ensino médio na LDB e os quatro pilares da educação para o Século XXI foi entendida e exemplificada pela Unesco, a saber:

- aprender a fazer – tem sintonia com a preparação para o mundo do trabalho;
- aprender a conviver – relaciona-se com a preparação para a cidadania;
- aprender a aprender – corresponde à autonomia do aprendizado;
- aprender a ser – tem sintonia com a realização do indivíduo comprometido com princípios éticos (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 197, grifo nosso).

Buscando compreender esses princípios, segundo as teorizações de Saviani (2011) e Duarte (2001), conseguimos identificar quatro aspectos centrais do modismo educacional recomendado nos protótipos da Unesco.

²⁷ Na LDB, as finalidades gerais propostas no artigo 35 preconizam para o ensino médio: “II – a 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; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

O primeiro é que essa proposta de reforma curricular faz parte do “grupo das pedagogias do aprender a aprender (pedagogia das competências, construtivismo, Escola Nova, etc.)” (DUARTE, 2001). O segundo é que os protótipos induzem à aceitação de uma lógica que enfatiza a capacidade de “adaptar-se a uma sociedade [...] entendida como um organismo em que cada indivíduo [tem] um lugar e um papel determinado em benefício de todo o corpo social”. Por fim, o terceiro diz respeito ao fato de esse tipo de pedagogia enfatizar a “necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [dos indivíduos]” (SAVIANI, 2011, p. 423).

Em síntese, essas aproximações quanto às finalidades específicas do ensino médio podem ser descritas por quatro posicionamentos valorativos, quais sejam (DUARTE, 2001, p. 36-37):

- a) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências;
- b) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas;
- c) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos seus próprios interesses; e, por fim;
- d) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

A grande questão é que encontramos uma contradição quanto à perspectiva dos protótipos curriculares da Unesco, pois eles entram, dessa forma, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional e Técnica – DCNEM (BRASIL, 2010), e assim vai em direção oposta à defesa de uma “educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p. 36-37).

Por outro lado, tanto os protótipos, quanto as Diretrizes (BRASIL, 2010), buscam construir valores marcados por uma perspectiva individualizante do sucesso

profissional dos estudantes, baseados na autonomia e no protagonismo, deixando de “lado toda uma complexa realidade política e econômica” (DUARTE, 2001, p. 36-37).

Mas precisamos entender que essa ideia passou a ser desafiada pela “retração significativa dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho”. Além disso, ao nosso ver, tal fato apresenta os objetivos reais existentes nas propostas dos documentos orientadores das políticas curriculares nacionais, que visam a preparar os estudantes ao mesmo tempo para o mundo do trabalho e para a realidade de um mundo em que uma grande massa da população não tem trabalho e nem terão (RAMOS, 2011, p. 133).

O que torna essa reflexão mais intrigante é a compreensão de que é exatamente nessa incoerência que o documento dos protótipos quer demonstrar uma inovação que a proposta da Unesco quer representar, haja vista que, diante da realidade do desemprego estrutural, sugere que os estudantes brasileiros agora precisem não apenas aprender a aprender, mas sim aprender a empreender (RAMOS, 2011).

Isso é particularmente curioso e passível de admiração, já que com essa afirmação a Unesco busca dar ênfase ao protagonismo juvenil, alegando que “não há como deixar de pensar em convocar os jovens para atuar na promoção de mudanças na escola e nas possibilidades de ingresso no mundo do trabalho” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 67).

Nesse ínterim, precisamos chamar atenção para o fato de que o protagonismo juvenil é um conceito “reconhecidamente fluido e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalizador de conflitos” (FERRETI, 2004, p. 411). A afirmação desse conceito nos currículos do ensino médio foi difundida pelo marco legal das DCNEM (BRASIL, 2010), que adotou esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas e permitiu sua aproximação com a definição de uma “ação cidadã” ou com a “preparação para tal tipo de ação” de envolvimento de jovens em seu contexto escolar e/ou político.

Esse conjunto de circunstâncias fez com que o conceito de protagonismo juvenil tivesse ampla repercussão na área educacional, permeando tanto o “eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412). Conforme os autores mencionados:

Embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

O que nos faz entender a questão principal percebida durante a análise do conceito de protagonismo juvenil, nas DCNEM (BRASIL, 2010, p. 413), bem como nos protótipos da Unesco, está no pressuposto equivocado de uma correlação positiva, incontestável, de que as ações “dos alunos, de forma individual, possam superar a segmentação social”. O mesmo pode-se dizer da condução dos estudantes a uma “certa naturalização daquilo com que se deparam porque nasceram e cresceram quando as mudanças já estavam em curso” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Desse modo, poderíamos dizer que os protótipos curriculares da Unesco se apresentam como um instrumento de apoio às escolas de ensino médio públicas no Brasil, com o objetivo de se constituir como um modelo articulador das possíveis variações curriculares, podendo atender às necessidades contemporâneas, segundo princípios liberais. Torna-se possível dizer também que esse instrumento se apresenta como eixo norteador as propostas da educação integral, baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade e no protagonismo juvenil.

4 PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA COMO UMA DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo apresenta a análise dos fundamentos e dos elementos estruturantes do programa e modelo de educação em tempo integral para o ensino médio adotado pelo estado de Mato Grosso do Sul, chamado de Escola da Autoria. Abordaremos o conceito de educação e a concepção de educação integral que norteiam o Programa de Educação em Tempo Integral (MATO GROSSO DO SUL, 2016), como forma de explicitarmos os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral e o modelo de gestão do ensino médio em Mato Grosso do Sul.

A análise do processo de implantação perpassará por um conjunto de aspectos jurídicos que alicerçam esse modelo de educação integral, que está amparado nas normas da Portaria MEC n. 727/2017 (BRASIL, 2017b) e da Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016), no projeto institucional de educação chamado Escola da Autoria, no estado de Mato Grosso do Sul, que estão presentes nas escolas estaduais que oferecem a etapa da educação básica referente ao ensino médio, e o modelo pedagógico proposto nessa política pública, que está diretamente associada ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE se apresenta como uma entidade sem fins econômicos e foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e a resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife (MAGALHÃES, 2008). Henry (2012, p. 25) nos explica ainda que o projeto piloto de recuperação do Ginásio Pernambucano foi uma “iniciativa de um grupo de empresários, sob a liderança do pernambucano Marcos Magalhães, à época presidente da Philips para a América Latina, com o objetivo de recuperar, física e pedagogicamente, a tradicional escola”. Além disso, o autor destaca que o modelo de gestão adaptada deu origem ao que ele chama de “tecnologia empresarial socioeducacional”.

A Portaria n. 1.145/2016 define que o Ministério da Educação, por meio de portaria, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro 2016, que estabelece a reforma do ensino médio no país. Em seu texto estabelece que:

CAPÍTULO I DO PROGRAMA

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa.

CAPÍTULO II DO OBJETIVO

Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa (BRASIL, 2016).

Esta pesquisa busca entender o processo de adequação do projeto político pedagógico das instituições de ensino em Mato Grosso do Sul e a aplicabilidade do modelo ante os interesses do instituto privado envolvido no programa e, entre outros aspectos, a organização curricular dos estabelecimentos de ensino.

Os dados indicadores do ensino médio para o estado e os índices de acesso e permanência dos estudantes do ensino médio, já que esta etapa da Educação Básica apresenta índices baixos de conclusão, conforme dados apresentados pelo IDEB da última década (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Partindo disso, o programa Escola da Autoria apresenta-se como um modelo pedagógico proposto por um instituto privado e que visa a organizar o ensino em tempo integral nas escolas de nível médio. Essa relação entre a educação pública e o viés privado apresenta-se de forma diferenciada e influencia diretamente na formação do aluno inserido nos estabelecimentos de ensino vinculados ao programa.

De acordo com Henry (2012), o programa adota como princípio fundamental a educação de qualidade como negócio da escola. Esta deve estar comprometida com resultados e com a satisfação de todos que com ela interagem: seus membros internos, seus parceiros externos e a comunidade (HENRY, 2012, p. 99).

A implantação do programa Escola da Autoria, além de vivenciar objetivamente um modelo (padrão) de escola em tempo integral, desperta a atenção e leva-nos a

querer entender e pesquisar a respeito das diferenciações e conceitos de “integral” na educação e no ensino.

Segundo dados do Portal do ICE, o foco do instituto é a “criação e o desenvolvimento de um modelo de escola pública de qualidade replicável em escala nas redes públicas de ensino”. Ressaltamos que, hoje, o ICE está replicando esse “modelo” de gestão da educação integral em cinco estados brasileiros (ICE, 2013).

A educação integral e a educação em tempo integral são temas que vêm sendo problematizados nas discussões educacionais atuais, principalmente por conta do aumento, nas últimas décadas, de experiências nesse âmbito enquanto políticas públicas municipais, estaduais e/ou federais, bem como do crescimento de produções acadêmicas.

Essas políticas visam atender à meta 6 (seis) do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em conjunto com a verificação do Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024), que também prevê a implementação da educação em tempo integral aos estudantes da educação básica.

Conforme nos aponta Dourado (2017):

A discussão sobre a identidade da educação integral tem oscilado entre diferentes vertentes, envolvendo aqueles que a defendem como direito de todos e as concepções que a definem como mecanismo compensatório, destinado apenas a alguns. Essas concepções impactam distintamente o processo de materialização da educação integral (DOURADO, p. 103, 2017).

A análise será feita a partir das políticas públicas relacionadas à implantação do programa, assim como a partir das relações e interesses do Estado frente às parcerias público-privadas que vêm ocorrendo no ambiente escolar, e em como essas implicações se dão nas instituições de ensino e estão diretamente associadas ao acesso e à permanência dos estudantes nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

A partir da concepção de Dutra (2013), analisando a experiência no Ginásio Pernambucano, essa proposta priorizou uma modernização da gestão educacional e uma melhoria da qualidade da educação, tendo como objetivo a ampliação de matrículas no ensino médio integral e a criação das Escolas de referência para o Ensino Médio, que passaram a vivenciar uma matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral). O autor ainda aponta essa política governamental dizendo que o Programa de Educação Integral propiciou mudanças que demarcaram diferenças substanciais na concepção, na definição de responsabilidades, na

abrangência e no acesso e condições de funcionamento em relação às escolas de um turno. Surgiu, dessa forma, uma nova escola para o ensino médio, visando à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma política pública voltada para essa modalidade de ensino (DUTRA, 2013, p. 16).

A política construída para o estado de Mato Grosso do Sul, em um primeiro momento, parte do entendimento dos conceitos de educação integral e escola integral, e da ideia de que ambas estão interligadas em um contexto maior que busca uma reformulação interna do processo de ensino que capacite o indivíduo a viver como verdadeiro cidadão, observando que o adjetivo *integral* não diz respeito somente à extensão do período diário de escolaridade, mas, sim, ao papel da escola em sua função educativa.

Sendo assim, a implantação da Lei Federal n. 1.145 de 11 de novembro de 2016 e da Resolução/SED n. 3.198 de 31 de janeiro de 2017 suscita uma análise das escolas que aderiram a esse programa no estado de Mato Grosso do Sul, que totalizam um número de 15 estabelecimentos de ensino, em todo o estado, sendo 5 escolas no município de Campo Grande, até o ano de 2018 (cf. Mato Grosso do Sul, 2016).

Pode-se dizer que a educação escolar ocupa em nossa sociedade atual, por diversas vezes, os interesses da classe que detém o poder político e econômico. O programa apresentado às escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, nos traz algumas ponderações decorrentes da forma como a implantação está ocorrendo.

A pesquisa aponta para o estudo dentro da escola pública e, por entender que o papel da escola como uma instituição social deve preparar o aluno para o exercício da cidadania, o modelo de educação integral implantado nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul torna-se um espaço de compreensão dos elementos da política neoliberal presentes no contexto educacional.

Essas implicações estão relacionadas à manutenção de uma escola dual, e que não se preocupa com a formação integral e unilateral do indivíduo, conforme Frigotto (2010a, p. 28). Dessa forma,

No plano das políticas educacionais, a educação [...] as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e

na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de produção e socialização (FRIGOTTO, 2010a, p. 28).

As escolas de ensino médio que aderiram ao programa, a partir do ano de 2016, apresentam seus resultados com base em modelos gerenciais, que são coordenados e acompanhados pela equipe de implantação do ensino médio de tempo integral e pela Coordenadoria de Políticas para a Educação, sediadas na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul.

Sua matriz curricular está adequada à Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), que visam à ampliação da carga horária das disciplinas de língua portuguesa e matemática, associando a base nacional comum à parte diversificada. Nessa proposta, os professores foram selecionados pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul tendo como critérios para essa seleção o perfil técnico determinado pela portaria citada acima. Essa problemática será tratada nos tópicos seguintes.

4.1 Do interesse no modelo e a organização do projeto Escola da Autoria.

O processo de formulação da política de ensino médio para o Estado de Mato Grosso do Sul teve origem em uma parceria público-privada, por meio do Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE), que desenvolveu um modelo de ensino a partir do projeto-piloto de recuperação de uma das escolas secundárias mais antigas do Brasil, o Ginásio Pernambucano. Este processo, segundo Henry²⁸ (2012, p. 24), iniciou-se no ano 2000, com a experiência de “sucesso” de uma escola pública em tempo integral no estado de Pernambuco, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), e também da exitosa “replicação desse modelo para outras 12 escolas da rede estadual, o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro)”.

²⁸ É importante salientar que Henry (2012) atuou como Secretário de Educação de Pernambuco, apoiando a concepção do modelo de gestão da educação integral que foi desenvolvido e implantado no Ginásio Pernambucano e, posteriormente, em outras escolas de ensino médio da rede estadual. A tese foi formulada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O presidente do ICE é o sr. Marcos Magalhães, idealizador da recuperação do Ginásio Pernambucano. Segundo dados do Portal do ICE, o foco do instituto é a “criação e o desenvolvimento de um modelo de escola pública de qualidade replicável em escala nas redes públicas de ensino”. Ressaltamos que, hoje, o ICE está replicando esse “modelo” de gestão da educação integral em cinco estados brasileiros (INSTITUTO DE CORESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Henry (2012, p. 25) nos explica ainda que o projeto piloto de recuperação do Ginásio Pernambucano foi uma “iniciativa de um grupo de empresários, sob a liderança do pernambucano Marcos Magalhães, à época presidente da Philips para a América Latina, com o objetivo de recuperar, física e pedagogicamente, a tradicional escola”. O uso desse modelo em parceria defende a implantação do modelo de gestão em cada nova escola que seja adequada e estruturada ao sistema, adequando-o à realidade local, e vê o processo educacional associado mais à prática diária do que às teorias. Adota como princípio fundamental a educação de qualidade como “negócio” da escola. Esta deve estar comprometida com resultados e com a satisfação de todos que com ela interagem: seus membros internos, seus parceiros externos e a comunidade (HENRY, 2012, p. 99).

A proposta de educação em tempo integral para o ensino médio Mato Grosso do Sul evidencia o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais.

De acordo com Dutra (2013, p. 15), foi criado pela Secretaria de Educação, chefiada no período por Maria Cecília Amendolla da Motta²⁹, um mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações desenvolvidas pelas instituições de ensino do estado, materializando essa prioridade por meio do que é chamado de “ciclos de acompanhamento” do Programa Escola da Autoria. Nesse mapa, estão elencados alguns eixos estratégicos a serem acompanhados e monitorados pela Secretaria de Educação e pela equipe de implantação do programa.

Dentre os itens pré-estabelecidos, podemos citar a reestruturação do ensino médio em Mato Grosso do Sul, no modelo Escola da Autoria. O referido programa prioriza a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no ensino médio em tempo integral, que para isso contou com uma reorganização da Rede Estadual de Ensino, criando as Escolas da Autoria – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (DUTRA, 2013).

Neste novo modelo, o governo de Mato Grosso do Sul indica que o Estado está realizando importantes avanços com as escolas em tempo integral, de modo que seria necessária uma nova visão para a educação estadual.

²⁹ Maria Cecília Amendolla da Motta, Secretária Executiva de Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Ela chefiou e coordena a implantação/implementação, desde 2016, até os dias atuais, da proposta de educação em tempo integral Programa Escola da Autoria.

Segundo INEP (2018), o estado de Mato Grosso do Sul está entre os melhores estados do Brasil no nível de escolaridade e na qualidade da educação, contando com escolas públicas e privadas. Apresentamos dados exemplares no desenvolvimento de capital humano em todos os níveis, universalizando o ensino médio e tecnológico e com forte e crescente acesso ao ensino superior, tanto para a formação dos sul-mato-grossenses, quanto para oferta de qualificação para outros estados e países, ampliando assim o papel de centro de excelência na formação de capital humano.

Os aspectos até aqui assinalados nos indicam que, durante o desenvolvimento da política de ensino médio para o estado de Mato Grosso do Sul, os principais interlocutores foram os dados referentes à evasão e ao abandono escolar dos estudantes dessa etapa da educação básica, associados às necessidades apontadas pelo setor empresarial e pelo mercado de trabalho, a partir dos quais se definiu a concepção de gestão da educação integral e em tempo integral no estado.

Observa-se também que a teoria do capital humano³⁰ perpassa a definição dos rumos futuros da política educacional sul-mato-grossense, com vistas a se constituir como referencial para um projeto de desenvolvimento para o ensino médio.

Esse aspecto da educação em Mato Grosso do Sul não é um caso isolado, uma vez que, segundo Frigotto (2010c), no Brasil contemporâneo presenciamos como tendência de gestão e de concepção político-pedagógica das políticas públicas um “rejuvenescimento” da teoria do capital humano, baseada nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, e formação abstrata e polivalente*, nas quais são expressas as demandas educacionais.

O autor também analisa que tal tendência reforça a subordinação das práticas educativas nacionais ao receituário economicista e tecnicista, que se coloca em posição contrária ao desenvolvimento de processos educativos capazes de ampliar as possibilidades de satisfação humana no seu devir histórico.

Com essa preocupação, o governo estadual propôs o desenvolvimento de diversas ações centralizadas em torno da melhoria da qualidade do ensino, frisando

³⁰ A teoria do capital humano se refere às ações do capitalismo para superar suas crises. Essa teoria busca relacionar o desenvolvimento econômico com a equidade social, por meio de investimentos em educação, atuando ao mesmo tempo, como “teoria de desenvolvimento” e “teoria da educação”. Um dos pioneiros da divulgação da teoria do capital humano foi Theodore Schultz, que ganhou o prêmio de Nobel de Economia em 1979 defendendo essa teoria. Para um aprofundamento, ver Frigotto (2010b).

que, com gente qualificada, seria possível a superação das taxas de desemprego e a elevação dos indicadores sociais, assim como a diminuição da evasão e abandono.

Diante do exposto pelo governo estadual, é possível identificar, na proposta do Programa Escola da Aatoria, o que Sampaio Júnior (2012) define como um esforço para dar outra roupagem à velha teoria de modernização, como solução para os graves problemas dos trabalhadores mais pobres. Além disso, também reforça a articulação da função social da educação escolar ao projeto de desenvolvimento econômico local.

Nesse cenário, compreende-se que essa proposta de modernização perde a perspectiva com a totalidade econômica, assumindo uma perspectiva neodesenvolvimentista que procura fazer desaparecer os nexos orgânicos entre os diversos “componentes do ajuste neoliberal [...], como também os efeitos da ordem global sobre as condições de funcionamento da economia brasileira” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 672).

No modelo em questão, Escola da Aatoria, o governo de Mato Grosso do Sul assume ainda o compromisso de implantar uma política de estado que ultrapasse a gestão dos governos, com o objetivo de instituir metas educacionais de longo prazo. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul estabeleceu um conjunto de iniciativas com ênfase em: garantia de professores em todas as salas de aula; recuperação da estrutura física das escolas; mudança no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, melhoria da merenda escolar; distribuição de uniformes, material escolar e livros didáticos para todos os estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Essas iniciativas do governo de Mato Grosso do Sul apontam ainda para uma consolidação do modelo de educação integral e em tempo integral no ensino médio, tendo por carro chefe o lançamento do Programa de Educação Integral Escola da Aatoria, conforme Lei PL 222/2016, para atender estudantes de ensino médio em período integral, embasado na proposta inovadora em que a formação integral dos estudantes e a excelência acadêmica sejam primordiais na formação de jovens protagonistas, cada vez mais autônomos (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Essas ações, pautadas no modelo do Colégio Pernambucano (ICE, 2013), sustentam que a escola deve ser referência em qualidade de educação, contribuindo para a sociedade com a formação de um jovem comprometido, competente e solidário, pronto para o convívio na sociedade contemporânea. O modelo pedagógico

adotado para a implantação da Escola da Autoria propõe a formação para a vida, acreditando no protagonismo juvenil, na excelência acadêmica e no desenvolvimento das competências para a vida no século XXI^{31, 32}.

Segundo Algebaile (2004, p. 245), a utilização da escola pública atende a diferentes propósitos ao longo de nossa história, assumindo funções de mediação que a escola passa a cumprir para o Estado brasileiro nas suas relações com a pobreza. Por isso, a utilização da escola pública como uma espécie de posto avançado do Estado permite a este certas condições de controle populacional e territorial, novos canais de negociação do poder e certa “economia de presença” na política social, em que a utilização da escola elementar assume o papel de “Estado dos Pobres no Brasil”.

Ainda de acordo com essa autora, a lenta expansão escolar no Brasil é um fenômeno que implica certo tipo de “robustecimento” da escola, que permite ao Estado dissimular suas ausências e omissões, operando novas perdas de direitos sociais, e, especialmente, do direito à educação.

Como uma das dimensões do processo de fortalecimento da gestão da pobreza na escola pública, Algebaile (2004) demarca a restauração dos encantamentos da modernização da administração pública sob a ideologia do desenvolvimento. Para essa autora, a emergência da modernização administrativa colabora efetivamente para a implementação de reformas educacionais centradas na eficiência e produtividade da escola.

Argumentamos, portanto, referenciados nas análises de Fonseca (2009) e Algebaile (2004), que o Programa de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria cumpre importantes mediações do Estado de Mato Grosso do Sul, buscando consolidação nas políticas educacionais no ideário neoliberal, como teoria de desenvolvimento induzida por organismos multilaterais. Podemos dizer, ainda, que o modelo reedita a modernização administrativa ocultando a contradição de que esse

³¹ Essas ações constituem uma via de mão dupla, onde o Estado fornece as condições mínimas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, cobra resultados. Esse princípio do Programa de Modernização da Gestão Pública é o meio mais eficaz para o Estado alcançar os objetivos desejados, definindo para a escola metas a serem cumpridas de forma que a unidade evolua em relação a ela mesma (PERNAMBUCO, 2006, p. 5).

³² “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura, pelos estados, Distrito Federal e municípios, do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Depois da adesão ao Compromisso, os entes federativos devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso” (FNDE, 2013, p. 1).

processo não se fundamenta em expansão dos direitos educacionais, mas, sim, em filosofias administrativas de redução da ação estatal nas políticas sociais, além de buscar reestruturar simultaneamente a “organização produtiva” e os “processos de formação humana” (FRIGOTTO, 2010b).

Para compreensão da especificidade dessa relação no programa em questão, recorreremos às análises de Frigotto (2010c) acerca da introdução da teoria do capital humano nas políticas educacionais brasileiras. Segundo esse autor, o eixo central da análise dessa questão é a apreensão das relações entre processos econômico-sociais e os processos educativos no contexto da atual crise do capitalismo, que alçam a educação a fator de produção, constituindo, ao mesmo tempo, uma teoria de desenvolvimento e de educação que alega que mais educação gera mais produtividade e, que, por essa via, os governos construiriam um caminho para superação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, as formas de controle e de gestão da educação ganham um tipo de relevância que colabora efetivamente para inverter a posição de importância da formação para a mensuração do aprendizado por meio de avaliações (BRUNO, 2009).

Quanto a essa perspectiva, podemos dizer que ela se apresenta no Programa Escola da Autoria por meio do modelo de gestão com foco em resultados, uma vez que essa política se empenha em mostrar que a modificação no modelo pedagógico e administrativo potencializaria a melhoria da educação, e, por conseguinte, ampliaria a capacidade de trabalho e renda dos estudantes sul-mato-grossenses.

Peroni (2011, p. 26) colabora para a compreensão desse processo com suas análises sobre as mudanças na relação público–privado nas políticas educacionais. Essa autora nos explica que as instituições estatais, na concepção neoliberal, além de serem consideradas improdutivas, devem repassar a responsabilidade da execução das políticas sociais para a sociedade por meio da privatização (mercado) ou pelo público não estatal (organizações sem fins lucrativos), submetendo-as, portanto, às políticas sociais da mercantilização.

O resgate desse movimento é feito por Amaral (2011), que propõe que a reforma nos modelos de gestão, conhecida como reforma gerencial ou Nova Gestão Pública (NGP), é fundamentada na noção de flexibilização advinda das novas formas do trabalho no momento de transição do regime de acumulação (HARVEY, 1989).

De acordo com Amaral (2011), a transição dos modelos administrativos se caracteriza como um processo de reinvenção do governo, a partir das ideias que pregam a superioridade das propostas administrativas e técnicas de empresas em detrimento às desenvolvidas no setor público. No entanto, a autora alerta que o modelo de gestão gerencial acomoda um vasto conjunto de ideias e não apenas um tipo de estratégia, e, por isso, sua configuração varia nos diferentes estados.

Entendemos que essa definição se materializa em Mato Grosso do Sul, a partir de mecanismos que legitimam as avaliações externas das instituições e do corpo de procedimentos de apoio aos gerentes das organizações educacionais, tais como a unificação do planejamento estratégico das escolas públicas estaduais e a integração de banco de dados para sistematização de metas e índices de todas as escolas da rede.

Conforme elucida Oliveira (2000), a preocupação do empresariado brasileiro com as políticas educacionais diz respeito aos fortes vínculos entre competitividade empresarial e sistema educacional, sintonizada com a constatação de que uma educação básica para toda população é uma condição indispensável para fazer frente à competição do mercado mundial, diante do predomínio de altas tecnologias de produção e informação.

Cabe dizer que os três aspectos estratégicos da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, a *visão*, a *missão* e os *valores*, são princípios essenciais da gestão para a produtividade nas organizações sociais, no contexto contemporâneo de crescente competitividade no mercado de trabalho e na formação humana. Em resumo, a visão, a missão e os valores representam a finalidade, a direção e as convicções que conduzirão as ações para atingir as metas de melhoria dos serviços ofertados (e não direitos), constituindo-se como indicadores do desempenho (qualidade, flexibilidade, etc.) nos processos de monitoramento e intervenção nas organizações (COSTA JUNIOR, 2008).

Esses princípios, segundo Fonseca (2009), são reiterados em diversos documentos e recomendações provenientes da proposta internacional da fixação de metas de qualidade para a educação básica e para o controle da pobreza.

Anotamos ainda que o diagnóstico da rede que é mencionado no Programa de Educação Integral – Escola da Autoria foi localizado no Portal da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul e está disponibilizado para consulta pública.

A seguir, sintetizamos algumas ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação para conseguir cumprir as metas e elevar os indicadores educacionais de Mato Grosso do Sul (cf. MATO GROSSO DO SUL, 2016):

a) infraestrutura:

- reforma e obras nas unidades de ensino, adequação das escolas aos padrões básicos construtivos e manutenção para conservação da estrutura física das unidades escolares;
- kit escolar: os estudantes recebem duas camisetas, caderno, canetas esferográficas, borrachas, lápis grafite, régua, apontadores, etc.;
- material didático: distribuição de livros para todas as disciplinas da rede estadual;
- laboratórios de informática: previsão de expansão dos números de laboratórios com internet;
- bibliotecas: construção, nas escolas, de bibliotecas; aquisição e distribuição de carteiras e equipamentos;
- merenda: cardápio alimentar que introduz o pão e o leite e prioriza produtos regionalizados vindos da agricultura sustentável;
- melhoria do transporte escolar;

b) currículo:

- definição de matrizes curriculares por nível de ensino;
- elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular;
- avaliação de desempenho dos alunos;
- realização anual de avaliação externa – SAEMS³³;

c) quadro de pessoal:

- contratação de professores: abertura de concurso público;
- realização de processo licitatório para contratação de merendeiras e execução de serviços gerais;

³³ Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), que tem como intuito apresentar os principais resultados da avaliação educacional realizada pelo estado ao final de um período letivo.

- planejamento para atender todas as escolas com educador de apoio e assistente administrativo;
- formação continuada de professores e profissionais da educação;
- oferecimento de vagas em cursos de especialização e extensão para capacitação dos docentes;
- desenvolvimento de ações de valorização dos profissionais do magistério.

Além dos eixos principais de ação citados acima, ainda podemos verificar que a Rede propõe, de forma complementar: acesso à tecnologia, horários das aulas de acordo com a realidade de cada município e escola (a Secretaria disponibilizou no seu *site* o quadro dos horários das aulas das escolas da rede estadual, por turma, com disciplinas, como instrumento de controle e acompanhamento que permite aos pais acesso à rotina escolar de seus filhos), ensino médio qualificado (ampliação da carga horária das escolas, implantando as escolas-polo com oferta do ensino médio profissionalizante) e a correção de fluxo, para corrigir a distorção entre a idade/série dos estudantes do ensino fundamental e médio (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O Programa também prevê uma estratégia de gestão e acompanhamento que busca a elevação dos índices educacionais, sobretudo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação de Mato Grosso do Sul.

Essas metas são explicitadas no Termo de Compromisso que contempla a implantação do modelo Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino, e contemplam os indicadores estipulados pela Secretaria de Estado de Educação como fatores que influenciam na melhoria da qualidade do ensino.

Cada estabelecimento de ensino que se encaixe no Programa precisará atender a esses indicadores e proporcionar qualidade na oferta de educação em tempo integral no ensino médio da Rede Estadual de Ensino, de forma a garantir a formação acadêmica de excelência, o preparo para as avaliações externas, o desenvolvimento da autonomia, a solidariedade e a competência do estudante, fortalecendo e respeitando a diversidade dos alunos.

O Termo de Compromisso é um instrumento que prevê um acordo entre a gestão das escolas e a Secretaria de Estado de Educação. Nesse acordo, o papel da Secretaria é apoiar as escolas no desenvolvimento de seu projeto pedagógico e na avaliação dos resultados obtidos. Segundo o governo estadual, esse processo serve

para verificar se os direitos dos estudantes por uma educação de qualidade estão sendo respeitados. Por esse motivo, a Secretaria de Estado de Educação implantou um Sistema de Monitoramento e de Avaliação nas escolas da rede estadual. O Sistema de Monitoramento tem como objetivo principal verificar se se estão alcançando as metas estabelecidas para as escolas estaduais. Já a Avaliação afere se a aprendizagem dos alunos se encontra em consonância com as metas estabelecidas.

Além disso, a Secretaria de Estado de Educação indica que o monitoramento prevê um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos processos-meios. Esses processos-meios (necessidades das escolas relativas à infraestrutura e ao quadro de pessoal) são reiterados pelo governo de Mato Grosso do Sul, como possíveis entraves à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, o monitoramento das escolas estaduais é composto por uma equipe técnica e um sistema informatizado. O Sistema de Monitoramento é apontado pelo governo de Mato Grosso do Sul como um instrumento que permite acompanhar o registro, a consolidação, a medição e a análise das informações referentes à frequência dos alunos e dos professores, as causas das faltas e ausências, as aulas previstas e efetivamente ministradas, o desenvolvimento do currículo e a idade/série em que os alunos estão matriculados.

Segundo Silva e Silva (2012, p. 137), o monitoramento do desempenho educacional em Mato Grosso do Sul se caracteriza como uma política de responsabilização e de intensificação do trabalho docente, atuando como estratégia de recompensas ou sanções, de acordo com os resultados alcançados.

4.2 A concepção de educação integral e educação em tempo integral na política educacional de Mato Grosso do Sul

No item anterior, analisamos os elementos estruturantes e os fundamentos que norteiam a proposta do Programa de Educação Integral – Escola da Autoria da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Neste momento, discutiremos a concepção de educação integral proposta pelo Programa para as escolas estaduais de ensino médio de Mato Grosso do Sul. Para tanto, trabalharemos com os dados coletados e propostos na Grade Curricular para o Ensino Médio em Tempo Integral (Mato Grosso do Sul, 2016), referente aos

“pressupostos teóricos e metodológicos para a educação integral” e a apresentação do currículo mínimo para cada uma das três áreas de conhecimento (linguagem, matemática e humanas).

Vale assinalar, neste ponto, que a proposta de Grade Curricular para o Ensino Médio Integral em Mato Grosso do Sul foi lançada no ano de 2016, tendo por base a perspectiva de se constituir como um instrumento norteador da prática docente nas escolas de ensino médio em regime escolar de tempo integral e com jornada estendida.

Segundo o Governo de Mato Grosso do Sul,

Esta Grade Curricular buscou uma aproximação cada vez maior entre às (sic) diretrizes curriculares legais nacionais e estaduais, os conhecimentos que os educandos trazem e os conhecimentos acadêmicos, mediados pelo professor em sala de aula. [...] [tendo] como objetivos: * Contribuir, orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores. * Servir como referencial à avaliação de desempenho dos alunos. * Disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional dos estudantes, como vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado (Mato Grosso do Sul, 2016).

Torna-se necessário ainda situar que essa proposta de grade para o Programa Escola da Autoria para o ensino médio se coloca como referencial curricular a partir do material apresentado pelo Instituto de Corresponsabilidade para Educação (ICE), em sua publicação “Manual da Escola da Escolha”.

Segundo o acima disposto, é passível de constatação que, no Programa Escola da Autoria, é assumida a busca por “provocar” aprendizagens significativas entre o que se aprende na escola e o que educando faz no dia a dia (contextualização). No entanto, esse direcionamento não foi abordado de forma mais detalhada no documento em foco. Na análise da Proposta Curricular foi possível verificar que os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa afirmam estar em sintonia com as finalidades atribuídas ao ensino médio no marco legal da LDB, no que diz respeito ao “aprimoramento do educando como ser humano; sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 11).

O Governo de Mato Grosso do Sul, porém, lembra que apresenta uma perspectiva própria de educação, trazendo a sua concepção de “Educação Integral” como dimensão estruturante da gestão e do currículo desenvolvido para o ensino

médio, segundo o qual mudanças foram implantadas nos estabelecimentos de ensino e hoje representam o seu diferencial em relação ao conteúdo, método e gestão do processo educativo do jovem de ensino médio.

Tais mudanças fundamentam-se em uma proposta de Educação interdimensional (COSTA JÚNIOR, 2008), que contempla ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: *racionalidade*, *afetividade*, *corporeidade* e *espiritualidade*. Cabe dizer que essa concepção educacional conta com o respaldo legal do documento de criação do Programa Escola da Autoria para reforçar a materialização do modelo de educação integral que este fomenta: uma educação como formação de agentes transformadores para a construção e reconstrução de uma sociedade justa, ética e igualitária, sendo uma instituição de referência pelas suas ações inovadoras em gestão, bem como por suas propostas e práticas pedagógicas guiadas pelo compromisso e pela responsabilidade com a formação humana e acadêmica do estudante, pautada pelo respeito e confiança na comunidade escolar, ampliando parcerias em busca de elevados níveis de satisfação e resultados.

Com esse direcionamento, o governo estadual buscou orientar os gestores no processo de integração, implantação e consolidação do Programa e da Grade Curricular para o Ensino Médio Integral, esclarecendo que:

Formar o cidadão integral pressupõe a oferta de educação de qualidade cujo maior foco é assegurar que os alunos tenham condições de fazer uma “leitura crítica da vida” que os leve, por si mesmos, a usar o conhecimento como instrumento de aprendizagem ao seu alcance de forma útil e significativa, oferecendo uma “educação interdimensional, cujo educador – mais do que um simples transmissor ou aplicador de conhecimentos elaborados em outros contextos – deve ser constantemente convocado e incentivado a produzir conhecimento através da constante conceituação de sua prática, aprendendo e ensinando a pensar a vida e a viver o pensamento” (PERNAMBUCO, 2010).

O protagonismo juvenil é compreendido no Programa Escola da Autoria como um “laboratório de educação para valores”, o que implica a “criação de espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto cidadão solidário” (ICE, 2013). Pressupõe ainda que a escola tem a responsabilidade de oportunizar acontecimentos em que o educando possa envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; de criar um ambiente onde o jovem possa descobrir e desenvolver suas

potencialidades, assumir compromissos e trabalhar seu projeto de vida com responsabilidade (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Compreendemos que o programa concebe uma educação voltada ao desenvolvimento dos valores dos estudantes, buscando apoiar o desenvolvimento de um projeto de vida. Contudo, nela, a ênfase recai na convocação dos jovens à ação protagônica na comunidade como estratégia de desenvolvimento local e da geração de oportunidades de trabalho diante do cenário de desemprego.

É fundamental observar a limitação da proposta do protagonismo juvenil no modelo, pois o desenvolvimento de valores voltados à “ação cidadã” dos jovens não pode ser definida apenas por “critérios econômicos – sem a devida consulta aos próprios jovens a respeito de suas disposições e de seus interesses –, o que gera políticas de controle social e de amoldamento da juventude aos interesses do mercado de trabalho” (SILVA, 2012b, p. 166).

Isso nos leva ao entendimento de que o Programa Escola da Autoria incentiva o desenvolvimento de competências e habilidades nos educandos muito mais condizentes “com interesses da produção do que com a emancipação dos alunos” (SILVA, 2012b, p. 171), bem como de que a introdução da noção da empregabilidade nos currículos do ensino médio estadual contribui para explicar os problemas sociais do ponto de vista do sujeito individual, enfraquecendo as possibilidades de contestação coletiva dos graves problemas societários (RAMOS, 2011).

A busca por uma escola que ensine a ser livre, transformando o que hoje para os estudantes é necessidade, ou seja, ter um emprego formal, encontrem a liberdade, gestada pelo trabalho industrial e pela luta política. O fato apontado é que num processo educativo que se diz “integral”, a exemplo do exposto no programa, a flexibilização das possibilidades de os jovens conseguirem um emprego formal e a convocação deles a aceitar essa condição social desagrega a organicidade da proposta educativa, uma vez que fragmenta a relação educação e trabalho, por meio do incentivo ao desenvolvimento da prestação de serviços temporários (NOSELLA, 2010).

Segundo Silva (2013), esta seria uma estratégia das organizações de natureza privada para a apropriação dos recursos públicos, constituindo-se como tendência ao processo de padronização e empresariamento no sistema estadual de ensino. A autora elucida ainda que as parcerias público-privadas em Mato Grosso do Sul (2016-2018) assumem variados formatos de convênios e de cooperação técnica e financeira

e que essas parcerias garantem o lugar de participação das instituições privadas para a disseminação dos seus interesses diretos na forma intensificada de reestruturação dos currículos e do modelo de gestão das escolas em tempo integral de Mato Grosso do Sul.

Em face disso, Silva (2013) elabora a tese de que o conceito ideológico e mistificador das “parcerias” entre o setor público e o setor privado seriam na verdade uma estratégia da lógica privatista e mercadológica que, em consonância com as diretrizes do Governo Federal, incentiva o gerencialismo no ensino médio de Mato Grosso do Sul, com vistas a reconfigurar, por meio do incentivo à educação integral, o foco dos processos formativos dos jovens para o empreendedorismo. A autora ainda esclarece que os estudantes sul-mato-grossenses inseridos nesse programa e no âmbito dessa política estão sendo formados para exercer o protagonismo em uma luta por sobrevivência e inserção no mercado de trabalho. É importante aqui destacar que a tese de Silva (2013) reforça nossa compreensão de que o Programa Escola da Autoria se constitui como um modelo de gestão da educação em tempo integral.

Outro aspecto percebido na análise do programa é que ele se aproxima do modelo curricular proposto pela Unesco no tocante: a) ao fundamento da “formação integral dos estudantes” no ensino médio; b) à tarefa de que os jovens “aprendam a empreender”; c) à ênfase dada aos princípios dos quatro pilares da educação para o Século XXI; d) à pedagogia das competências; e) ao protagonismo juvenil. (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

As análises realizadas por Morais (2013, p. 136) acerca do processo de implementação de escolas em tempo integral no país e no programa Escola da Autoria pelo governo de Mato Grosso do Sul elucidam e nos ajudam a compreender as dimensões que aproximam o modelo dos Protótipos da Unesco, pois a autora concebe que a política de ensino médio em Pernambuco cumpre “o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do Banco Mundial”.

Morais (2013) afirma que o modelo e a política de educação integral em Mato Grosso do Sul passam a definir um modelo de gestão e de educação integral que possam “qualificar” trabalhadores polivalentes e capazes de se adaptar às instabilidades da vida contemporânea e às necessidades de desenvolvimento econômico local e nacional, advertindo que é importante destacar que no

Afã de reduzir indicadores educacionais adversos e obter bons resultados nas avaliações estandardizadas [o Governo] pode estar levando a Escola a desenvolver estratégias aligeiradas e que não considera a formação da juventude como um processo contínuo e amplo cuja avaliação deve ser formativa e cotidiana, preocupada não em atingir os resultados das avaliações externas, mas um processo de tomada de decisões que visam ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de modo que os jovens possam ser contemplados em suas várias potencialidades. A redução da formação da juventude a mera adaptação às condições do mercado e a constante fragmentação das práticas sociais e educativas são o que impede o entendimento da educação como um processo de formação integral (MORAIS, 2013, p. 138).

A partir desse esclarecimento, podemos perceber que a proposta do Programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul não corresponde verdadeiramente a uma tentativa de unificação nesse nível de ensino, pois a concepção de educação integral proposta não vislumbra possibilidades “a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012b, p. 36). Pelo contrário, a concepção de educação integral no Programa conduz à construção de projetos de vida para que o jovem sul-mato-grossense seja seu “próprio produtor”, desenvolvendo aprendizagens por si mesmo, que sejam propícias às demandas do mercado (Educação Interdimensional), seu “próprio empregador”, desenvolvendo habilidades de autogestão do trabalho precarizado (Empreendedorismo) e seu “próprio vendedor”, atuando na comunidade para geração de oportunidades de emprego (Protagonismo Juvenil) (ALVES, 2007, p. 169).

Desse modo, percebemos um elemento da síntese que pretendemos realçar: as novas formas de temporalidade, que se apresentam na delimitação da formação humana no contexto do processo de reestruturação educacional e produtiva.

Constatamos, portanto, que a ampliação da jornada escolar, conforme propõe o modelo, aumenta o controle sobre tempo dos estudantes sul-mato-grossenses e traz possibilidades de construção de um novo nexos produtivo pelas “tênuas linhas de delimitação entre tempo de trabalho e tempo de vida e entre espaço do empreendimento capitalista e o espaço doméstico” (ALVES, 2007, p. 173).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS NEXOS E AS CONTRADIÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DE UM MODELO DESENVOLVIDO PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de implantação e implementação do Programa de Educação Integral – Escola da Aatoria no estado de Mato Grosso do Sul, modelo apresentado para as escolas de ensino médio em tempo integral.

Por meio de análise documental, comprovamos a hipótese inicial do estudo de que a política de ensino médio de Mato Grosso do Sul, ao articular, simultaneamente, os objetivos do Programa de Educação Integral em face da implementação do Programa Escola da Aatoria, altera a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas.

Ao observarmos esse deslocamento, chegamos à conclusão de que ele foi desencadeado pelos nexos estabelecidos entre o hibridismo de concepções educacionais propostas no Programa de Educação Integral, voltado para a educação interdimensional, para o protagonismo juvenil e para o empreendedorismo, e a valoração demasiada da quantificação de indicadores de êxito proposta pelo Programa em sua etapa de acompanhamento (gestão educacional por resultados).

Com essa informação, testemunha-se no plano pedagógico a passagem de um ensino médio estruturado em conteúdos disciplinares para uma organização curricular norteada para o desenvolvimento de competências produtivas adequadas ao desenvolvimento econômico e a conformação dos estudantes à realidade do mercado de trabalho.

É importante reconhecer que a afirmação desse fato na política de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul segue a tendência contemporânea dos documentos curriculares nacionais que reforçam o redesenho curricular a partir dos quatro pilares propostos pela Unesco para a educação no século XXI.

Convém esclarecer que a proposta do Programa Escola da Aatoria para o ensino médio integral aproxima-se das orientações que fundamentam as DCNEM (BRASIL, 2010), mediante o nexo de essas duas propostas contemplarem ações

educativas voltadas para o desenvolvimento da subjetividade, do protagonismo e da formação de valores nos estudantes.

Sendo assim, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta curricular para o ensino médio integral no estado de Mato Grosso do Sul, que se fundamentam em correntes pedagógicas neoescolanovistas, as quais deslocam o eixo do processo educativo “do processo lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2007, p. 429). Ainda ponderamos que a influência dessas correntes de perfil mais psicológico serve de marco para o desenvolvimento da dimensão subjetiva do trabalhador, apresentando-se como estratégia para estabelecer os referenciais de conduta almejados.

Tal nexos possibilita que, no âmbito da política de ensino médio de Mato Grosso do Sul e da Proposta do Programa Escola da Autoria para o ensino médio em tempo integral, apresente-se como referencial uma concepção híbrida de “educação integral”, que defende a mediação de práticas educativas voltadas para: a) o desenvolvimento das competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas dos educandos (perspectiva interdimensional); b) a capacidade de exercer influência construtiva e duradoura sobre a vida dos outros, enquanto “laboratório de valores” (concepção de protagonismo juvenil), e c) a ênfase na construção de planos de carreira para os estudantes junto a organizações ou no incentivo para que eles possam abrir o seu próprio negócio (cultura da trabalhabilidade e empreendedorismo) (ICE, 2013).

A observação e a apreensão desses nexos, internos e externos, aponta-nos o vigor das “pedagogias do aprender a aprender”, como correntes pedagógicas hegemônicas da concepção de “educação integral” expressa no Programa de Educação Integral de Mato Grosso do Sul.

Em face disso, analisamos que a concepção de educação integral da política de educação de Mato Grosso do Sul empenha-se em materializar uma via formativa adaptativa que acomoda as condições e as competências necessárias (sociabilidade e flexibilidade) à formação do futuro trabalhador, no contexto da integração da economia nacional, e as exigências do padrão de acumulação flexível.

No decorrer da análise pudemos constatar ainda que a reestruturação curricular proposta pelo modelo não prioriza a implementação de uma educação integral centrada em um modelo de formação voltado para a unificação entre saberes

intelectuais e práticos, entre ciência e cultura. Nela, apresenta-se como prioridade a ampliação da jornada escolar (escolas em tempo integral), tendo por horizonte a consolidação da vivência de um modelo curricular híbrido, voltado para o desenvolvimento das competências racionais, afetivas, corporais e espirituais dos educandos.

É importante ainda assinalar que a investigação da proposta do “tempo integral” na política em foco pôs em evidência o seu nexos com outro aspecto presente na totalidade social, que é a temporalidade. Sendo assim, foi necessário que no momento da análise fosse considerado o “caráter classista” das formas de temporalidade identificadas (HARVEY, 1989, 2013). Isso significou concretamente que, nesta pesquisa, a construção da medida de tempo dos estudantes nas escolas em tempo integral foi submetida à crítica de como essa mudança (ampliação da jornada) está implicada nos mecanismos de luta de classes.

Entre as formas de diferenciação identificadas destacamos: a) a seleção que se esconde nos tipos de oferta escolar (formação de redes de ensino paralelas: jornada regular, integral e semi-integral) e b) o uso da parte diversificada do currículo para ampliação da quantidade de aulas dedicadas aos conceitos empresariais, o que evidencia que a noção de temporalidade (ampliação da jornada escolar) na política de tempo integral implementada no ensino médio de Mato Grosso do Sul visa a mediar as formas de temporalidade dos espaços educacionais, levando à criação de um novo conceito de “educação integral” e “referência”.

Entretanto, é preciso atentarmos para o fato de que, nessa política, a formulação desvela sua amplitude no plano da gestão. Isso ocorre por meio do processo de acompanhamento estabelecido no programa, que sistematiza e difunde inovações pedagógicas e gerenciais e o gerencialismo. Com a identificação desse elemento, apreendemos que, no âmbito do modelo de gestão implementado, reforçam-se as formas camufladas de privatização e as estratégias dos homens de negócio, que procuram instalar mediante parcerias público-privadas o conceito de “qualidade total” das empresas na educação pública estadual.

Por outro lado, também apreendemos que a política de ensino médio de Mato Grosso do Sul passou a implementar um processo de reestruturação da gestão educacional que se harmoniza com o modelo gerencial que foi implantado e difundido pelo MEC através do PDE e do IDEB.

Outro aspecto dessa política foi observado na análise dos objetivos do programa e sua constituição. Isso porque o Programa Escola da Autoria propõe formar o “cidadão integral” com a oferta de uma educação “cujo maior foco é que os alunos tenham condições de fazer uma ‘leitura crítica’ da vida” (MATO GROSSO DO SUL, 2016). Esta constatação suscita a nossa compreensão de que a política de ensino médio de Mato Grosso do Sul está alicerçada em uma *contradictio in adjeto* (contradição nos próprios termos).

Tal conclusão leva em conta fundamentalmente o seguinte aspecto: trata-se da percepção de que essas contradições não se configuram como antagônicas, haja vista que os objetivos do programa se baseiam em interesses comuns que não destroem a sua unidade, mas, sim, reforçam o desenvolvimento dessa política como tendência dos projetos neoliberais de formação dos jovens no Brasil contemporâneo.

Podemos afirmar que o caráter dos objetivos do programa, em sua essência, representa momentos do movimento dialético que possibilita a constituição desta política de ensino médio como algo diverso e não anunciado: um modelo de gestão da educação em tempo Integral. A definição dessa política como um modelo justifica-se por conta das características particulares de sua constituição que foram sendo identificadas ao longo do estudo, como poderemos ver por meio da existência de escolas modelo.

Para nós, portanto, o desafio está em construirmos outras mediações no ensino médio da Rede Estadual de Ensino. Isto implica, obviamente, um esforço coletivo para que possamos estabelecer objetivos mais amplos para a educação da classe trabalhadora, tendo por horizonte a superação da dualidade na escola pública x escola privada – o que, sem dúvida, abre espaço para outras práxis e investigações.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AMARAL, J. C. S. R. O fortalecimento da gestão gerencial nas políticas educacionais: o caso da Política de Gestão da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. *In*: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições do papel do estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p. 123-138.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BENITTES, V. L. A. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UNB, 1998. Vol. I.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1988.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2017. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 79, p. 5-6, 25 abril 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, ano 137, n. 177, p. 39-41, 14 de set. de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**: texto para discussão. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 113, p. 9-12, 14 jun. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 195, p. 52, 13 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 196, p. 23-25, 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2019.

- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 15-45.
- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista RBPAE**, Recife, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.
- CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa e Omega, 1982.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A era das diretrizes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.
- COELHO, L. C. A. **A integração do computador e da internet ao ensino: o caso de uma escola de ensino médio em regime de tempo integral**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- COSTA JUNIOR, E. L. **Gestão em processos produtivos**. Curitiba: IBpex, 2008.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destaques. Brasília: Unesco, Faber Castel, 2010.
- DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora de Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.
- DOWBOR, L. Tendências da gestão social. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.8, n. 1, p. 3-16, jan./fev. 1999.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set-dez. 2001.
- DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. (Org.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 46-63.

FREITAS, L. C. **Crítica do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 75-100.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suppl.1, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: FNDE, ca. 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em: 07 set. 2019.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 111-178.

GENTILI, P. A. A.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais**

no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, A. S.; PETRIS, L. **Escola de tempo integral:** a construção de uma proposta. Publicação elaborada para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), 2006.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

HENRY, R. **Ginásio Pernambucano:** os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ICE. **Instituto de corresponsabilidade pela educação**. Recife: ICE, ca. 2013. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 07 set. 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: INEP, ca. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 07 set. 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. A escola média, uma fábrica de frustrações? *In:* SANTOS, J. M. C. T. **Ensino médio:** políticas, docência, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 41-49.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 752-769.

MACHADO, L. R. S. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, jan./jul. 1998.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. – São Paulo: Albatroz; Loqüi, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, ano 36, n. 8.828, p. 6-15, 26 dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, ano 38, n. 9.318, p. 6, 30 dez. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED/MS, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MOLL, J. Introdução. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, E. V. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco**: uma análise do Programa de Educação Integral. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.. Politecnicidade e Formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...], Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 35-60.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-153, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2011.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista RAE-DEBATE**, São Paulo, v. 45, n.1, p. 36-49, jan./set. 2005.

PAZ, S. R. A escola e as políticas de formação da juventude: o dilema da “nova/velha” dualidade da educação. *In*: SANTOS, J. M. C. T. **Ensino médio**: políticas, docência, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 85-104.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

PERNAMBUCO. Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE-PE, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, p. 3, 08 jun. 2006. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41593>. Acessado em: 22 maio 2021.

PERNAMBUCO. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>. Acesso em: 30 abril 2018.

PERONI, V. M. V. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. *In*: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p. 23-41.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Currículo Integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília: Unesco, 2013.

ROSA, M. G. O. **Concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital imperialismo. *In*: SILVA, M. M. da.; QUARTIERO, E. M.; EVAGELISTA, O. (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-70.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54, jul./set. 2013.

SALERNO, S. C. K. **Descentralização e a gestão educacional**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SAMPAIO JÚNIOR, P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnicidade**. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. A pedagogia e a Defesa Crítica do Ensino Público. **Revista Caros Amigos**, Especial Educação, Sumaré, SP, p. 7, jun. 2011.

SED/MS. **Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED/MS, ca. 2016. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2019.

SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SILVA, J. A. A. As especificidades das Políticas de Qualificação Profissional para a Juventude. *In*: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: Políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012b.

SILVA, J. A. A. **Jovens e Educação Integral no Ensino Médio**: analisando programas em implementação no Estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro. 2012. Projeto de pesquisa – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2012a.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **A educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Programa Mais Educação e Educação Integral no Governo Lula/Dilma: a “hegemonia às avessas”. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife, Comunicações orais. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JamersonAntoniodeAlmeidadaSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 31 março 2019.

SILVA, R. N. **Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco**. 2013. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, S. C. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira**. 2010. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

ZIBAS, D. M. L. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil. *In*: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Org.). **Ensino Médio Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.