

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

VALÉRIA LIMA ANDRIONI BENITTES

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO:
UM PROTÓTIPO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

CARUARU

2014

VALÉRIA LIMA ANDRIONI BENITTES

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO:
UM PROTÓTIPO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Jamerson Antonio de Almeida da Silva, Dr.

CARUARU

2014

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4-1223

B467p

Benittes, Valéria Lima Andrioni.

A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. / Valéria Lima Andrioni Benittes. – Caruaru, 2014.
118 f. il.; 30 cm.

Orientador: Profº Drº Jamerson Antonio de Almeida da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

Inclui referências.

1. Ensino médio - Pernambuco. 2. Educação integral - Pernambuco. 3. Gestão educacional. 4. Política educacional - Pernambuco. I. Silva, Jamerson Antonio de Almeida da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2014-150)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO

A Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**“A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: UM
PROTÓTIPO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”**

Defendida por:

VALÉRIA LIMA ANDRIONI BENITTES

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 12 de setembro de 2014.

Jamerson Antonio de Almeida da Silva (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Presidente/orientador)

Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Gaudencio Frigotto (UFRJ-Faculdade de Educação)
(Examinador externo).

*Dedico este trabalho ao sol da minha vida, **Rafael**,
a poesia em forma de menina, **Lívia Rafaela**, e
ao meu amor-amigo, **Joe Benittes**.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus*, meu bom Pastor, que me conduziu durante todas as etapas do mestrado.

À minha linda *família*, Joe, Rafael e Livia, que foi o meu grande refúgio nos períodos difíceis.

À minha sogra querida, *Dona Nair*, pelas orações que realizou em minha intenção.

Ao meu orientador, *Jamerson Silva*, pela confiança e incentivos ao longo da pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2012, *Daniel, Frederico, Maria Júlia, Nayanne, Suzana, Elizabeth e Ariene*, pelas discussões enriquecedoras.

Ao *corpo docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, por nos ajudar a compreender a importância de ser Mestre.

À professora *Allene Lage* que me acolheu com tanto respeito e carinho.

À professora *Conceição Salles* pela força e apoio na trajetória do curso.

Ao professor *André Martins* e as professoras *Katharine Silva* e *Lucinalva Andrade* pelas contribuições oferecidas no momento da banca de qualificação.

A *Prefeitura do Município de Arcoverde* pela licença concedida, o que possibilitou a realização da pesquisa.

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

Agradeço, em especial, as minhas amigas e colegas de turma: **Aldinete Lima, Anna Lússia Silva, Maria Alves** e **Rosa Vasconcelos**, pelas alegrias, risadas, dores e esperanças compartilhadas nesta intensa caminhada.

“Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária.”
(GRAMSCI, 1992 apud NOSELLA, 2010, p. 36).

RESUMO

A pesquisa trata da política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Procuramos compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI). Para tanto, partimos da premissa de que a Política de Ensino Médio em Pernambuco ao articular os objetivos do Programa de Modernização da Gestão Pública com os objetivos do Programa de Educação Integral, inverte 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. A investigação foi alicerçada no materialismo histórico-dialético como referência teórica-metodológica e político-ideológica. Utilizamos da pesquisa documental para coleta dos dados e para interpretação as categorias nexos, totalidade, mediação e contradição. Destacamos que os estudos realizados nos permitiram apreender que os direcionamentos dados à administração da educação pública no Brasil de hoje estão dialeticamente articulados com a processualidade histórica da recente crise do capitalismo e com a reestruturação econômica, política, social, ideológica e produtiva dela decorrente. A pesquisa apontou ainda que as reformas implementadas no ensino médio brasileiro, a partir da década de 90, apresentam uma disputa político-pedagógica acerca das propostas de unificação para a escola média. Tal disputa ganha materialidade, sobretudo, nas recentes propostas de educação integral, do ensino médio integrado e do ensino regular. A análise comprovou a hipótese inicial do estudo de que a Política de Ensino Médio de Pernambuco produz um *deslocamento* dos objetivos educacionais básicos da formação humana. A investigação também evidenciou que este deslocamento foi produzido pela contradição dos nexos estabelecidos entre o *caráter reformista* do Programa de Modernização da Gestão Pública e o *caráter híbrido* da reestruturação curricular proposta pelo PEI para o ensino médio em tempo integral. Por meio da análise, constatamos que a Política de Ensino Médio em Pernambuco prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação dos perfis formativos dos jovens a crescente desqualificação do trabalho, mediante uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no *accountability* e de uma proposta curricular baseada na *pedagogia das competências para a empregabilidade*. Finalmente, salientamos que a política de ensino médio implementada no Estado de Pernambuco, se configura como

um protótipo de gestão que desde sua origem foi desenvolvido para publicização e disseminação em âmbito local e nacional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Integral. Gestão Educacional. Pernambuco.

ABSTRACT

The research deals with the policy of modernization of management and of integral education implemented by the Government of Pernambuco to Reference Schools in High School. We seek to understand the links and the contradictions between the Program of Modernization of Public Administration-Goals for Education (PMGP-ME) and the Program of Integral Education (PEI). Therefore, we set off premise that the Policy of the High School in the state of Pernambuco to articulate the objectives of the Program for the Modernization of Public Administration with the objectives of the Program of Integral Education, reverses the priority of purposes by means producing a displacement of educational purposes of human formation in its multiple dimensions for measuring excessive focus on administrative templates of private organizations. The research was grounded on historical materialism-dialectic as reference theoretical-methodological and political-ideological. We use us of documentary research for data collection and interpretation categories causation, totality, mediation and contradiction. We detach that studies performed we allow to learn that the directions given to the administration of public education in Brazil today are dialectically articulated with historical processuality the recent crisis of capitalism and the economic restructuring, political, social, ideological and her productive resulting therefrom. The research pointed still that the reforms implemented in the Brazilian high school, from the 90s, present a political-pedagogical dispute about the proposed unification to middle school. Such dispute acquires substance, especially in the recent proposals for Integral Education, integrated high school and regular education. The analysis confirmed the initial hypothesis of the study that the Policy of the High School of Pernambuco produces a displacement of educational objectives basic human formation. The research also showed that this displacement was produced by contradiction the links established between the reformist nature of the Program of Modernization of Public Administration and the hybrid character of curricular restructuring proposal by PEI for the high school full-time. Through analysis, we find that the policy of high school in Pernambuco provides for the establishment of mediations that bring a favorable adaptation of the educational profiles of young people growing disqualification of work, by administrative restructuring centered on managerialism and accountability and a proposed curriculum based on teaching skills for employability. Finally, we emphasize that the policy of middle school implemented in the State of Pernambuco is configured as a

prototype of management since its origin was developed for advertising and dissemination at local and national level.

Keywords: High School. Integral Education. Educational Management. Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes da gestão gerencial proposta pelo PMGP-ME.....	86
Figura 2 - Elementos estruturantes do PMGP-PE	91
Figura 3 - Sistema de monitoramento do PMGP-PE.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências administrativas no Brasil contemporâneo	41
Quadro 2 - Base legal da política de ensino médio integral do estado de Pernambuco	73
Quadro 3 - Definição da identidade estratégica da Secretaria de Educação de Pernambuco...	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
PRO-EJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEE	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO PRODUTIVO E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	27
2.1	A crise atual do capitalismo e a posição do Brasil na autorregeneração do sistema..	28
2.2	Os centros de poder transnacionais e o processo de reestruturação da administração das organizações educacionais.....	32
2.3	A centralidade do Gerencialismo como tendência administrativa das reformas na educação brasileira.....	37
3	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS PROPOSTAS DE UNIFICAÇÃO ESCOLAR.....	47
3.1	Breves notas sobre o ensino médio no Brasil	47
3.2	Unificação Escolar no Ensino Médio: o princípio educativo liberal.....	50
3.3	Reformas Curriculares no ensino médio: a década de 90 e o início do século XXI em questão	57
3.4	Proposta de Unificação Escolar na Educação Integrada.....	63
3.5	Unificação Escolar no Protótipo Curricular da UNESCO: do “aprender a aprender” ao “aprender a empreender”	67
4	A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	73
4.1	Do PROCENTRO às EREMs - O projeto piloto, a replicação do modelo e o projeto para a nação	73
4.2	Os Fundamentos e Elementos Estruturantes do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação	76
4.3	A concepção de Educação Integral no PEI	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS - OS NEXOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS E AS CONTRADIÇÕES DE UM PROTÓTIPO DESENVOLVIDO PARA O ENSINO MÉDIO	105
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi elaborada a partir da articulação fecunda de nossas indagações profissionais¹ com as de cunho teórico-político que surgiram no interior do Grupo GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre, sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco.

Esta articulação permitiu a caracterização deste estudo como um dos desdobramentos da pesquisa matricial *Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no Estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado Brasileiro*². Neste quadro, optamos por aprofundar a análise da reestruturação da gestão do ensino médio em Pernambuco no contexto do Programa de Educação Integral, dando ênfase ao período de 2007 a 2014.

Consideramos que tal opção investigativa ganha na atualidade uma dupla relevância. A primeira delas diz respeito ao fato desta pesquisa se inserir nos debates do campo educativo acerca das reformas administrativas que foram realizadas no Brasil a partir da década de 90 em âmbito federal, estadual e municipal. E a segunda, porque ela trata dos novos contornos assumidos por estas 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, que vem sendo apontada em nossos dias como uma política educativa de sucesso (ARAÚJO, 2011). Entretanto, esse sucesso passou a ser questionado por alguns setores sociais, a exemplo do movimento sindical e a academia, os quais problematizam o êxito de seus aspectos democráticos,³ as suas formas de expansão, as inadequações do espaço-tempo escolar, as condições do trabalho docente, entre outros.

Por isso, esta pesquisa pretende contribuir com a atualização desse debate delimitando como objeto as proposições dos dois programas que a Política de Ensino Médio do Estado de Pernambuco, concomitantemente, articula. A saber:

¹ Indagações que versam sobre as recentes modificações na gestão escolar dos entes federados. Tais indagações foram sendo tecidas ao longo do nosso exercício profissional na Educação Básica, particularmente no que concerne ao acompanhamento e a avaliação de políticas educacionais na esfera municipal no Estado de Pernambuco.

² Pesquisa do GESTOR financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Auxílio financeiro. O estudo mencionado tem por objetivo analisar como vêm sendo implementadas as políticas de Educação Integral para os jovens em Pernambuco, a partir das novas orientações/indicações do governo brasileiro para o Ensino Médio regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

³ Segundo Cavalcanti (2011, p. 126), “[...] os resultados das ações do PMGP/ME referentes à gestão democrática da rede estadual de ensino não contribuíram para o fortalecimento da gestão democrática da Educação em Pernambuco”.

- a) O Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP-ME), que foi regulamentado pelo Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006.
- b) O Programa de Educação Integral (PEI), que foi regulamentado pela Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008.

A partir das informações oficiais disponibilizadas pelo Governo do Estado de Pernambuco apreendemos que o Programa **PMGP-ME** foi lançado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação estadual, através da consolidação de uma gestão focada em resultados (PERNAMBUCO, 2007). Por sua vez, o **PEI** foi apresentado à sociedade tendo por objetivo executar a política de ensino médio no Estado de Pernambuco, mediante a consolidação do modelo de educação integral (PERNAMBUCO, 2008).

Assinalamos que tais iniciativas, longe de serem isoladas, se inserem num contexto de ações e políticas brasileiras que se propõem a melhorar a qualidade da educação básica no país frente ao denominado "apagão educacional", ou melhor, da falta de trabalhadores qualificados para atender as exigências dos postos de trabalho e os planos de desenvolvimento do país.⁴ É importante 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 da ampliação da jornada escolar e da modernização da gestão pública se constituem como importantes estratégias para superação dos baixos índices de qualidade da educação nacional.

Cabe aqui apontar que hoje estas iniciativas reforçaram, sobretudo, dois movimentos. O **primeiro** refere-se à ênfase dada à contribuição da **educação integral** como alternativa para melhoria da educação pública ofertada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com esse movimento muitas escolas brasileiras foram convocadas a implementar experiências educativas de ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, o Governo do Estado de Pernambuco comemorou o destaque dado à proposta da educação integral tentando se colocar como referência dessa experiência educativa. Elucidamos que neste estudo, partimos da acepção de Silva, J.; Silva, K. (2012) de que essas diversas experiências de ampliação de

⁴ Segundo Frigotto (2009, p. 77), “De tempos em tempos, produz-se um vozerio reclamando do sistema educacional e de seus professores pela falta de profissionais qualificados. Os reclamos mais recentes, ao final de 2007, se dão no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), cuja meta é o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente 5% ao ano. O pesquisador Celso Pastore cunhou a expressão “apagão educacional” para referi-se ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nessa conjuntura”. O principal problema da metáfora do “apagão educacional”, segundo o autor, é fato da burguesia nacional não mencionar que a falta de jovens qualificados resulta das contradições de uma sociedade subordinada à violência dos ditames dos centros hegemônicos do sistema capital.

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 a função de guarda e controle dos estudantes nas escolas, pautadas no lema do “*educar e proteger*”. Esse lema figura no arcabouço jurídico-institucional da educação brasileira desde fim da década de 90 e ao longo 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”. Em função disso, as escolas nacionais passaram a serem convocadas a ampliar suas funções e aceitar as propostas de Educação Integral como condição básica para Proteção Social e para a melhoria da qualidade da educação (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p. 47).

Buscando melhor evidenciar essa tendência, enfatizamos que as propostas atuais de “educação integral” percebidas no Brasil vem gerando disputas tanto nas instâncias governamentais quanto na própria sociedade, no que se refere:

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

Nessa dinâmica contraditória, as estratégias para a educação integral que emergem produzem uma confusão entre o que seria uma escola com uma proposta político-pedagógica de formação integral e uma instituição educativa com ampliação da jornada escolar.

Observa-se ainda que com a vigência de um rol de políticas governamentais, a exemplo do Programa *Mais Educação* e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o incentivo a implementação da educação integral no país ganhou força. Isso ocorreu, sobretudo, porque estas políticas induziram as redes de ensino a oferecerem o *ensino em tempo integral* mediante a previsão do aumento do valor-aluno para este tipo de jornada. Com efeito, as redes de ensino em geral passaram a aderir à ampliação da jornada escolar, sem realizar previamente uma reorganização no trabalho pedagógico das instituições de ensino e/ou investimentos em infraestrutura das escolas.

Quanto à indução da educação integral no ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) se constituiu como a principal estratégia do Governo Federal. Na prática, o Programa Ensino Médio Inovador contou com a orientação do

[...] Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, inclusive, estabelece alguns (muitos) objetivos em torno da questão do trabalho docente, em relação à qualificação, à valorização, à participação na gestão e gestão intersetorial (SILVA, J.; SILVA, K., 2014, p. 131).

Além disso, o ProEMI, como parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresenta propostas de reestruturação do currículo do ensino médio, de desenvolvimento de práticas inovadoras e da ampliação do tempo dos estudantes nas escolas das redes de ensino públicas de todo o país.

O que pretendemos demarcar é que articulado ao movimento de indução da educação integral nas escolas brasileiras está o movimento de **reestruturação da gestão da educação pública**, que teve início a partir dos anos 90, com a introdução das políticas neoliberais de redução dos custos educacionais. Destacamos que com esse movimento surgiram vários dispositivos jurídico-institucionais que redimensionaram a administração da educação nacional através da introdução das políticas de responsabilização (accountability), das avaliações de larga escala e dos índices de qualidade⁵. Nota-se ainda, que entre os dispositivos jurídico-institucionais que foram implementados pelo Governo Federal, a partir dos anos 90, estavam o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE⁶; bem como, que a adesão dos entes federados a esses dispositivos se constitui como um dos requisitos necessários para que os Estados e municípios pudessem receber assistência técnica e financeira suplementar do Ministério da Educação.

Como efeito, o movimento de reestruturação da gestão trouxe sérias repercussões para o ordenamento legal que trata da implementação do regime de colaboração⁷ entre os federativos. Segundo Araújo (2013), o que ocorreu foi que as relações intergovernamentais entre a União, os estados e municípios foram modificadas na dinâmica da instituição dos

⁵ “A instituição do PDE veio acompanhada da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de qualidade na educação. [...] Com o Ideb, os sistemas municipal, estadual e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 260).

⁶ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em abril de 2007, pelo Ministério da Educação. Esse dispositivo de gestão educacional colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos de avaliação da educação básica. Os entes federados ao fazerem a adesão ao PDE se comprometem em elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é o planejamento dos responsáveis pela educação nos Estados e municípios, com foco na realização de um diagnóstico da situação educacional local.

⁷ O regime de colaboração é um instituto jurídico e político que regulamenta a gestão associada dos serviços públicos (ARAÚJO, 2013).

arranjos de desenvolvimento da educação (ADE). O entendimento da autora é de que os ADE ganharam espaço como sinônimos de regime de colaboração⁸, 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 e a reestruturação da gestão na rede estadual de ensino de Pernambuco 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 tentar entender como um programa (PMGP-ME), centrado na mensuração de resultados, se conecta, ao mesmo tempo, a um programa (PEI) que se propõe oferecer “educação integral” aos jovens. **Como se estabelece esse nexo?** Porque estes dois programas estão sendo articulados? Não seria essa articulação **uma incongruência**? 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). E na contramão dessa perspectiva temos o paradigma de 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 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 de gestão de Ensino Médio de Pernambuco?**

A hipótese do estudo é de que a Política de Ensino Médio de Pernambuco ao articular, simultaneamente, os objetivos do Programa de Modernização da Gestão com os do Programa de Educação Integral, inverte 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.

⁸ Os arranjos de desenvolvimento da educação remontam ao contexto de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do protagonismo do empresariado via Movimento “Todos Pela Educação”, que contribuem para o esvaziamento da regulamentação do regime de colaboração mediante aprovação de lei complementar, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988 (ARAÚJO, 2013).

Defendemos que este deslocamento estaria se concretizando através da produção de um *hibridismo* de concepções educacionais expressas no Programa de Educação Integral (Educação Interdimensional, o Protagonismo Juvenil e o Empreendedorismo) e da valorização demasiada da quantificação de indicadores de êxito do PMGP-ME. 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. Em primeiro lugar, retomamos 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.⁹ Esclarecendo melhor, retomamos a *intransigência* na luta em defesa dos interesses educacionais “dos de baixo,” procurando desvendar as distintas formas de privatização da educação pública que no momento afloram por todo o país (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2014).

Por outro lado, também evidenciamos que no Brasil de hoje a questão da formação dos jovens passou a ganhar significativa centralidade. Constatamos que essa centralidade está fundamentada em diferentes referências e nas demandas de classes sociais antagônicas, as quais lutam pela legitimação de propostas pedagógicas que possam mediar seus projetos societários. Insiste-se aqui, nesse contexto, 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 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)”, desencadeado pelo impacto das profundas mudanças econômicas, sociais e culturais iniciadas na década de 70, no modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2011a, p. 347, grifo do autor).

Ao direcionar a atenção para essa questão, elucidamos que a década 70 deu início a um processo de reestruturação produtiva, cujo propósito central era implantar um novo sistema de “controle” da força de trabalho diante da recessão econômica do período. Com efeito, foram postas em movimento “[...] novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política”, que poderiam representar a transição *no regime de acumulação (do rígido para o flexível)* e a modificação do *modo de regumentação*

⁹ Segundo Bottomore (1988), a classe trabalhadora ou classe operária é a classe engajada na luta contra a burguesia, sendo a “[...] força política que realizaria a destruição do CAPITALISMO e uma TRANSIÇÃO PARA O SOCIALISMO” (BOTTOMORE, 1988, p. 66, grifo do autor).

societal (HARVEY, 1989, p. 140). Isso pressupõe considerarmos de que forma as “[...] recentes transformações do modo de produção capitalista e as novas demandas do mundo do trabalho e da educação” são incorporadas a dialética contraditória dos projetos de formação humana (SILVA, 2012b, p. 164).

De acordo com Frigotto (2010a, grifo nosso), 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-molecular.

A discussão até aqui exposta é atravessada pela compreensão de não podemos analisar a Política de Ensino Médio do Estado de Pernambuco de forma descontextualizada. Isso significa que as transformações mundiais da contemporaneidade e suas repercussões na gestão e nas propostas pedagógicas para o ensino médio brasileiro, serão articuladas com o intuito de promover uma análise radical do objeto do estudo. Por isso, chamamos a atenção para o fato do Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco ter surgido como decorrência do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal, cuja implementação foi condicionada a contratação de empréstimos junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Com esse cenário, o ideário político-pedagógico das reformas nacionais serviu de base para evidenciar os processos educativos 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 Pernambuco.

Sendo assim, buscamos responder ao problema norteador da pesquisa, com a elaboração do seguinte **objetivo geral**: Analisar os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral e o modelo de gestão de Ensino Médio de Pernambuco.

Como **objetivos específicos da pesquisa**, propomos:

- a) analisar os fundamentos e elementos estruturantes do modelo de gestão do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação (PMGP-ME);
- b) analisar a concepção de educação integral proposta pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI).

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 Educação do Estado de Pernambuco, mais especificamente, na Política de Ensino Médio que repercute nas escolas atendidas, simultaneamente, pelo Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP-ME) e pelo Programa de Educação Integral (PEI).¹⁰

Segundo dados do Portal da Secretaria de Educação de Pernambuco, no ano de 2013, duzentos e sessenta escolas (260) de ensino médio foram atendidas, concomitantemente, pelo Programa de Modernização da Gestão Pública e pelo Programa de Educação Integral.

Cabe também destacar que em Pernambuco as escolas de ensino médio funcionam com três tipos de jornada: “regular, integral e semi-integral”. As escolas que oferecem a jornada integral e semi-integral são denominadas *Escolas de Referência em Ensino Médio* (EREMs).¹¹

Atualmente no Estado de Pernambuco, as EREMs atendem a 150 mil estudantes, em 122 unidades escolares com horário integral e 138 unidades com jornada semi-integral¹² (PERNAMBUCO, 2014b). No entanto, de acordo com dados do Censo Escolar 2013, 228 mil estudantes pernambucanos estão matriculados no ensino médio regular. Nesse caso, em relação ao ensino regular, as matrículas no ensino médio integral em Pernambuco ainda são bastante reduzidas. É importante também observar que o Programa de Educação Integral implementado pelo Governo do Estado de Pernambuco nas escolas de ensino médio surge articulado às políticas de expansão da educação integral que vem sendo induzidas pelo Governo Federal mediante a assinatura do Termo de Compromisso proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Ressaltamos que do ponto de vista metodológico, tomamos 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

¹⁰ Apesar de relacionarmos os dois programas com o objetivo de verificar os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral do PEI para as Escolas Referência em Ensino Médio e o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação, é importante elucidar que o Programa de Modernização em Pernambuco não é aplicado apenas no ensino médio integral, mas sim em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades da educação estadual.

¹¹ Nos prédios das EREMs coexistem outros níveis de ensino, outras jornadas e outras modalidades. Além disso, a rede estadual de ensino em Pernambuco também oferta as modalidades do ensino profissionalizante, EJA e Normal Médio.

¹² De acordo com o Censo Escolar 2014, a rede estadual em Pernambuco possui 772 escolas de ensino médio. Essas escolas ofertam diversas modalidades e etapas, dentre elas, a educação integral.

esta relação persiste no momento da formulação do objeto de investigação. Por esta razão, esclarecemos que na materialização do caminho metodológico desta investigação, advogamos a inseparabilidade entre metodologia e ideologia, nos ancorando no materialismo histórico-dialético¹³ como referência teórica-metodológica e político-ideológica.

Nesse sentido, durante o processo de análise realizaremos um *detour* (desvio) para atingir a essência do objeto de pesquisa para além da sua aparência imediata. Trata-se na verdade, de um esforço para desvelar a estrutura real do objeto que está escondida na sua pretensa independência em relação às múltiplas determinações do desenvolvimento histórico da sociedade. Segundo Kosik (1976), nessa abordagem os fenômenos são compreendidos e explicados enquanto **processo histórico**. O que 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 do seu tempo*.

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.

Privilegiamos durante a 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 à vista disso, podem atuar como possibilidades de mediação tanto para a ordem do capital como para a “nova forma histórica” do trabalho. Dessa condição advém à necessidade de deixar claro a partir de qual concepção se está refletindo sobre *educação e história*, principalmente nesses tempos de perspectivas “anti-históricas”. Por isso, elucidamos que a questão com a qual nos preocupamos no estudo da Política de Ensino Médio em Pernambuco não é apenas teórica, muito menos apenas acadêmica, ela provém da concepção da ciência revolucionária marxista, voltada para o desenvolvimento histórico emancipatório.

Do ponto de vista operacional, o principal procedimento de coleta de dados do estudo foi à **análise documental**. Segundo Gil (1991), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens como procedimento de coleta. Dentre elas, o autor destaca o fato dos documentos se constituírem como uma rica e estável fonte de dados. No entanto, Marconi e Lakatos

¹³ Os pressupostos epistemológicos da dialética materialista - histórica foram apreendidos em MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

(2002) alertam 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, *representatividade* e *pertinência*, que dizem respeito à seleção adequada dos documentos em relação aos objetivos enfocados no estudo (MINAYO, 2008). Neste quadro, no momento da organização do *Corpus* documental buscamos identificar as fontes primárias mais consistentes quanto aos objetivos do modelo de gestão do PMGP-ME e aos pressupostos da proposta de educação integral expressa no PEI.

Como procedimento para coleta e produção dos dados, inicialmente, investigamos cada documento de forma isolada, marcando os aspectos definidores mais significativos quanto à *concepção de educação integral* e o *modelo de gestão* da política em foco. Em seguida, vinculamos esses aspectos para facilitar a identificação dos nexos e das contradições entre a proposta de educação integral e o modelo de gestão. Apesar da realização desse procedimento, sentimos a necessidade de recorreremos a *outras fontes documentais*, a exemplo do *Currículo Integrado para o Ensino Médio* (REGATTIERI; CASTRO, 2013) e o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco- PNAGE-PE (2002) para finalizarmos a análise.

De posse dessas informações, avançamos para concluir a análise buscando mais elementos interpretativos em estudos teóricos e empíricos que tratavam da **transferência de tecnologia do setor privado para o setor público** em Pernambuco (HENRY, 2012), das **parcerias público privado** no ensino médio de Pernambuco (SILVA, R., 2013) e do **accountability** no ensino médio integral de Pernambuco (SILVA, J.; SILVA, K., 2014).

Em relação às estratégias de análise dos dados, buscamos apreender os nexos e as contradições entre a proposta da educação integral e o modelo de gestão do Ensino Médio de Pernambuco por meio das categorias analíticas: **nexo, totalidade, contradição, mediação**.

Neste estudo as categorias¹⁴ *nexos e contradições* formaram o par dialético por meio do qual no curso da investigação procuramos apreender a essência do fenômeno. Além dele, foi necessário uso do par dialético totalidade/mediação para chegarmos à compreensão real do objeto investigado.

¹⁴ “[...] sistema de conceitos interdependentes, um determinando o outro e um decorrendo do outro”, para o desenvolvimento de um conhecimento dialético, orientado pela realidade, que busca conhecer para transformar (CHEPTULIN, 1982, [p. 3]). Segundo o autor, as categorias analíticas nos permitem estabelecer correlações com o real mediante suas funções gnosiológicas, metodológicas e ideológicas, uma vez que elas atuam como formas essenciais de interpretação da realidade e refletem momentos centrais do processo de conhecimento das práticas sociais.

Segundo Cheptulin (1982, p. 270-286, grifo nosso) 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 processo se desenvolvem”. Mas, à medida que aprofundamos a investigação, a totalidade apenas do objeto [características próprias de seu conteúdo] torna-se insuficiente ao conhecimento de sua forma real, tornando-se assim necessário o “[...] estudo mais detalhado dos processos [mediações] e das relações [nexos] que o constituem”. 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**.¹⁵”

Esclarecemos que em nosso estudo, os pares dialéticos nexo/totalidade e mediação/contradição foram assim compreendidos e utilizados:

- a) Os *nexos* representaram as conexões entre as partes da Política de Ensino Médio de Pernambuco, uma vez que “[...] cada formação material representa partes bem determinadas”, manifestando-se ao mesmo tempo como coisa dividida em partes e “[...] como um todo organicamente ligado” (CHEPTULIN, 1982, p. 271).
- b) A *totalidade* nos permitiu apreender os nexos que existem entre a Política de Ensino Médio de Pernambuco e outros fenômenos. Isso se deu através da vinculação do objeto de estudo com as suas dimensões internas e com distintos processos externos da estrutura social.
- c) A *contradição*, base do pensamento dialético, nos revelou à tensão, o conflito, a origem do movimento do fenômeno e as suas diversas características. A categoria contradição nos proporcionou a reflexão do potencial transformador do movimento entre forças sociais contrárias, enquanto processo de constituição da realidade representada pela Política de Ensino Médio de Pernambuco.
- d) A *mediação* articulou, dialeticamente, a Política de Ensino Médio de Pernambuco a outras dimensões das sociedades de classes. Essa categoria expressa às relações concretas da educação com os momentos distintos da realidade, atuando como processo entre a educação e a totalidade histórica (CURY, 1987).

¹⁵ 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).

Cabe salientar que como método de exposição, esta dissertação está organizada em três capítulos. Os capítulos foram organizados de forma interdependente, com o intuito de compor um processo orgânico de análise. Para tanto, apresentamos na **Introdução** a estrutura da pesquisa, ou seja: o contexto institucional de sua origem, o objeto, a problemática, os objetivos, o campo, a abordagem teórico-metodológica, os procedimentos de produção de dados e as estratégias de análise utilizadas. Posteriormente, trazemos o **Capítulo 2**, no qual propomos o debate do processo de reestruturação produtiva e suas relações com a reestruturação dos sistemas educativos públicos no Brasil. Trata-se do momento em que abordamos a crise do sistema capitalista, as transformações nos padrões de acumulação e as reformas educacionais decorrentes das políticas neoliberais da década 90. A linha mestra dessa etapa é o seu caráter formativo de localização da condição histórica em que os modelos de gestão gerenciais surgem e tornam-se hegemônicos no país.

No **Capítulo 3** a atenção recai sobre a discussão da dualidade histórica no ensino médio no Brasil e as propostas de unificação escolar. Nessa etapa procuramos resgatar as diferentes propostas político-pedagógicas que ao longo do tempo foram apresentadas como possíveis soluções à dualidade do ensino na escola média brasileira. Dentro desse debate, evidenciaremos as propostas de unificação que estão em disputa no chão histórico do ensino médio no Brasil contemporâneo.

No **Capítulo 4**, no primeiro momento analisamos o **Documento Base** do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação e a **Lei Complementar nº 125** de 10 de julho de 2008, que instituiu o Programa de Educação Integral. Nessa etapa procuramos, sobretudo, identificar os *fundamentos e elementos estruturantes* da Política de Ensino Médio de Pernambuco. No segundo momento, analisamos a **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**, buscando apreender a *concepção de educação integral* que a política em questão expressa. É importante aqui dizer que realizamos essa escolha, entendendo que esses são os documentos mais consistentes quanto aos objetivos do modelo de gestão e aos pressupostos da proposta de educação integral.

Nas **Considerações finais** da pesquisa apresentamos *os nexos e as contradições* encontradas na análise dos dois programas centrais (PMGP-ME e PEI) da política em questão. Nesse momento retomamos as discussões empreendidas ao longo do trabalho, para pôr em evidência, que dialeticamente, a Política de Ensino Médio do Estado de Pernambuco, por assim dizer, está articulada a determinações estruturais, conjunturais e, principalmente, imersa no histórico.

A partir desses debates, buscamos trazer a lume reflexões acerca da gestão da educação integral no ensino médio, tendo em vista a possibilidade de colaborar com a instituição de mediações qualitativas nos processos formativos dos jovens em Pernambuco.

2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO PRODUTIVO E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Há 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 períodos, surgem mudanças institucionais estratégicas, “fundamentalmente reformistas”, que constroem e determinam o caráter e a abrangência do setor social no interior dos Estados nacionais. Poderíamos inclusive dizer que estas mudanças institucionais se constituem como condição orgânica de recomposição do capitalismo em seus períodos de crise (MÉSZÁROS, 2011).

Dentro dessa compreensão, estabelecemos como pressuposto deste estudo que os direcionamentos da administração 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.

No que se refere a esse processo, apontamos três determinações fundamentais nas quais se moldam a complexidade e as contradições da forma de ser da administração 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;
3. a hegemonia do paradigma de gestão gerencial como referencial da reestruturação administrativa da educação no Brasil.

O primeiro determinante indicado refere-se à posição ocupada pela educação brasileira no processo de autorregeneração do capitalismo. Apreendemos que essa posição buscou estabelecer mediações com o objetivo primário de possibilitar o avanço produtivo e o ajuste econômico. Como resultado dessa opção, identificamos como tendência histórica o agravamento do desprestígio das reais necessidades educacionais da nação.

O segundo determinante trata da transnacionalização das estruturas de poder no capitalismo atual e da sua inter-relação com as formas de administração das organizações

educacionais. Consideramos que este processo apresenta como decorrência a reestruturação da administração dos sistemas educativos públicos no Brasil.

O terceiro determinante diz respeito à escolha política dos governos brasileiros, ao longo das duas últimas décadas, pelo referencial administrativo gerencial. Com essa preferência, os modelos de gestão da educação e das escolas públicas do país passaram a legitimar o imperativo mercantil da organização do trabalho, no qual a educação é concebida como fator da produção e do desenvolvimento econômico. Analisamos ainda que essa escolha se contrapõe a escolha política pelo referencial administrativo social, no qual a educação é vislumbrada como patamar da emancipação humana e do desenvolvimento social.

No presente capítulo, portanto, procuramos compreender e revelar o movimento histórico destes determinantes. Mas, para ser exata, a verdadeira questão para nós foi 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 autorregeneração do sistema

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 562), há sinais nas sociedades contemporâneas que indicam que chegamos a um ponto de crise histórica. Entre esses sinais, o autor destaca o fato de que durante o século XX o “desmoronamento” da acumulação de capital 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, já no seu início, acomodasse uma profunda crise global no sistema financeiro e na estrutura das sociedades.

Conforme Frigotto (2010b), a chave analítica da crise mencionada está inserida no próprio movimento de autovalorização do capital e nas medidas de seus limites. Segundo o autor, as mesmas virtudes que permitiram o desenvolvimento vertiginoso do modo de produção capitalista, contraditoriamente, em suas expressões mais agudas, também determinam as formas de colapso do sistema, quando não conseguem mais assegurar a ampliação da acumulação.

Mészáros (2011, p. 19) desdobra a apreciação dessa temática defendendo que a recente crise de acumulação é a mais grave já vivenciada pelo modo de produção capitalista. Como exemplo lapidar do aprofundamento da crise apresenta a emergência do “novo padrão de desemprego”, que vem se delineado nos países altamente desenvolvidos e nos bolsões de

subdesenvolvimento. Mészáros (2011) também destaca que esse processo atingiu mundialmente tanto os trabalhadores altamente qualificados quanto os não qualificados, devido a inerente subordinação do trabalho e da tecnologia aos estreitos limites do capital.

Harvey (1989), analisando esta problemática nos explica 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. [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, grifo nosso).

Segundo Mészáros, essa dialética é extremamente complexa. Por ora, basta 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).

Com a adoção de tais perspectivas, enfatizamos que quanto à posição do Brasil no capitalismo central, pode-se dizer que esta se configura como uma singularidade, ou melhor, uma “forma exótica de capitalismo”, que se estabeleceu como uma das mais desigualitárias do mundo. Destaca-se aqui o fato da burguesia local 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, que o Brasil como ex-colônia latino-americana sempre teve a sua posição associada ao fornecimento de elementos para a acumulação de capital dos países de capitalismo central. Como consequência, o subdesenvolvimento do país veio a ser a própria forma do capitalismo aqui na sua periferia (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Ferreira, Osorio e Luce (2012, p. 133), essa barbaridade histórica volta a ser repetir no Brasil no início do século XXI, apresentando como tendência um 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”.

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 nova perspectiva, o Estado brasileiro passa a desempenhar uma função econômica, política e ideológica que visa ajustar as políticas nacionais ao processo de recomposição dos padrões de acumulação de capital. Por esta razão, apreende-se que o *neodesenvolvimentismo* torna-se 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).

Constata-se, portanto, que o papel do Brasil na atual divisão internacional do trabalho, no contexto da transnacionalização da produção, busca firmar 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; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 721).

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

Nesse contexto, os diferentes aspectos da formação humana, 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. Ou melhor: na esteira do processo de autorregeneração do capitalismo contemporâneo tanto às instituições brasileiras estão sendo reorganizadas face as suas demandas, quanto às bases “[...] do que ainda se convencionava chamar de sistemas nacionais de educação” estão sendo redefinidas (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 22-23).

O eixo de análise que procuramos evidenciar aqui é que teríamos hoje no Brasil um processo de reestruturação da gestão educacional que surgiu como decorrência do processo mundial de reestruturação produtiva. Com essa tendência, a educação básica passou a ganhar centralidade nas políticas desenvolvidas pelos entes federados, se constituindo 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” a reestruturação produtiva, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o *príncipe do servilismo ao grande capital* (ANTUNES, 2009, p. 228, grifo do autor). Neste cenário, o papel do Estado foi redefinido com a implementação de reformas administrativas e ajustes econômicos que reordenaram o lugar das políticas educacionais sob a égide do ideário neoliberal¹⁶ 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 pretense “avanço” na superação das desigualdades sociais, ocultando a “incorrível *base causal*” dos graves problemas societários (MÉSZÁROS, 2008, p. 64, grifo do autor).

É curioso também perceber que estas propostas neoconservadoras na educação brasileira tiveram continuidade nos Governos Lula/Dilma. Nestes governos, as inovações de gestão apresentadas, apesar de dizer que se baseiam em teorias de *esquerda*, tomam emprestado à concepção de mundo de 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, J.; SILVA, K., 2013, p. 13).

Segundo Frigotto (2010a, 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 trouxe estritamente relacionada com ela, à investida 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, 2010a, p. 151).

¹⁶ 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).

Nesse contexto, o debate político acerca da qualidade da Educação Básica passa, essencialmente, a abordar a questão da procura de soluções para dar resposta às demandas produtivas, ou como prega o discurso *neodesenvolvimentista* à superação das profundas desigualdades educacionais e sociais do povo brasileiro.

Silva, J. e Silva, K. (2012, p. 52), elucidam que nestes discursos dentre as “[...] soluções defendidas estão o aumento do tempo de permanência das crianças e jovens no interior da escola e a defesa da educação integral”. Com essa lógica, segundo os autores, a escola pública brasileira passa a ser utilizada para garantir as condições para a formação do trabalhador flexível, trazendo para a escola à função de “guardar” os educandos através de diversas estratégias de contenção da pobreza e de combate às insuficiências de aprendizagem das crianças e adolescentes, tais como: ampliação da jornada escolar, inserção da educação profissional articulada com o ensino médio, responsabilização dos sujeitos e oportunidades educativas para qualificar os resultados dos indicadores educacionais da nação.

A nosso ver, algumas dessas estratégias que estão sendo priorizadas no processo de reestruturação da educação básica no Brasil são marcadas significativamente pelas demandas do padrão de acumulação flexível. Isso, contudo, traz sérios problemas para os que contemplam a construção de uma práxis educacional que qualifique para a vida, pois nesse contexto as estratégias propostas para a educação nacional “[...] apontam como solução aquilo que historicamente se mostrou como sendo a raiz do problema: o mercado como regulador do conjunto de relações sociais” (FRIGOTTO, 2010a, p. 62).

2.2 Os centros de poder transnacionais e o processo de reestruturação da administração das organizações educacionais

No tópico anterior, procuramos evidenciar o movimento da educação brasileira no contexto da atual crise do capitalismo e da reestruturação produtiva mundial. Neste tópico, retomamos o processo mencionado focalizando uma das dimensões centrais da reestruturação em curso, a transnacionalização das estruturas de poder e a sua inter-relação com as formas contemporâneas da administração das organizações sociais, dando ênfase especial à análise da reestruturação da gestão dos sistemas educativos.

Neste processo, a primeira dimensão nos é apresentada por Bruno (2009, p. 16). Segundo essa autora, do 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).

O que merece ser aqui melhor observado é que esse processo histórico não foi circunscrito apenas as ações das transnacionais junto aos governos/organismos/sindicatos. O que, de fato, passou a ocorrer, foi uma contribuição dos sindicatos dos trabalhadores no processo de negociação das condições de trabalho, junto aos governos e às transnacionais, ao serem pressionados pela flexibilização dos postos de trabalho e pela perda da força das associações trabalhistas frente ao desemprego estrutural. Nessa dinâmica, temos 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 negociar a força de trabalho e a disciplina dos trabalhadores com as transnacionais e os governos (BRUNO, 2009, p. 22-23).

Segundo Bruno (2009), outra 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 através da reestruturação da administração das organizações sociais. Conforme a autora, o aspecto mais visível desse processo é a atuação das grandes empresas que,

[...] buscam legitima-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) frisa que o processo de inserção dos organismos internacionais nas organizações públicas foi implicado por uma gama de condicionalidades políticas voltadas ao desenvolvimento de certos setores sociais (educação, saúde, etc.). Dentre essas condicionalidades, estava à 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, Ventura (2012), também se constituiu como elemento fundamental desse movimento uma série de conferências e documentos organizados por organismos internacionais, a exemplo das ações da Organização Mundial do Comércio (OMC), as estratégias de regulação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO, os quais induziram aos países de perfil socioeconômico de integração subalterna, como o Brasil, a inclusão da educação no conjunto das atividades a serem liberalizadas e flexibilizadas.

Orientados por esses princípios, os sistemas educacionais brasileiros passaram a ser administrados segundo uma racionalidade exógena, na qual é defendida a implantação de critérios gerenciais e de eficiência para medir os benefícios individuais e sociais da educação. O que colaborou 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).

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

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 a priorização dos direcionamentos dos recursos públicos para o ensino fundamental. Na visão da autora, essas focalizações foram centradas na concepção de que a privatização do ensino superior e os investimentos na educação básica possibilitam uma maior taxa de recuperação de custos, bem como, esses investimentos seriam 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 administração da educação e da 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”. Como efeito, 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**.

Tal inversão já era analisada por Etzioni (1974) no final da década de 70. Segundo o autor, essa inversão dos objetivos sociais pelos mercantis passou a ser um dilema real das organizações modernas, pois a racionalização excessiva começou a deformar 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 muitas vezes, as organizações chegam ao ponto de abandonar seus objetivos iniciais, para atender demandas que foram acrescentadas às suas finalidades (ETZIONI, 1974, p. 13).

Para Etzioni (1974), não menos importante é 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 discorre 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) afirma que a questão fundamental é que os processos das organizações não podem ser os senhores 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 (2010a, 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) 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 ‘amalgama de crenças’ baseado no: a) neocorporativismo de Estado; b) racionalismo econômico; c) gerenciamento; 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), posteriormente atualizou esse debate, mesmo não negando 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 como categorias centrais da definição da política educacional uma combinação de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. Freitas (2012) chama nossa atenção para o fato 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 esta plataforma.

Na base dessas propostas se estrutura o neotecnicismo que transfere as características da gestão do âmbito da produção para as organizações educacionais. Tal perspectiva de gestão educacional centra-se em duas ideias centrais. 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 criar ambiência para ampliar a privatização dos sistemas públicos de educação. A seu ver, isto 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 surgiu possibilidades para os reformadores pudessem operar a gestão da educação por concessão. Em face desse processo, o autor comenta que a defesa da escola pública deve 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”.

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 a 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 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 Educação,¹⁷ 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 a definição da pauta, o monitoramento, a análise e, especialmente, a 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, J.; SILVA, K., 2014, p. 138).

Entende-se que tais questões se espraiam 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, como poderemos ver a seguir.

2.3 A centralidade do Gerencialismo como tendência administrativa das reformas na educação brasileira

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.

¹⁷ 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. Esta política induz os Estados e municípios a assinar 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 (BRASIL, 2012).

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 *Toyotismo*¹⁸ passou a ser a ideologia orgânica que conduziu a 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, assim como que tais modelos buscam modificar as formas de pagamento dos trabalhadores (bonificações 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 o modelo Toyotista de gestão na administração pública a partir dos anos 90, justificando 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, salientando que grave problemática gerada pela escolha política dos governos pelo gerencialismo como referencial administrativo das políticas sociais. A questão que ele traz para o debate é que diante da crise mundial gerada pela exploração capitalista, já não seria mais admissível que a gestão do setor social continue sob julgo dos referenciais mercantis. Ele nos lembra dos 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

¹⁸Alves (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 sócio-metabólicas”, as quais tiveram origem nas indústrias produtoras de automóveis da Toyota no Japão.

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, reitera que o acúmulo teórico das áreas produtivas (Toyotismo, Qualidade Total, etc.) não dá conta de dar respostas específicas aos graves problemas sociais das nações, já que o problema que enfrentamos em nosso tempo histórico é a concreta possibilidade de extinção das próprias sociedades (DOWBOR, 1999, p. 4).

De acordo com Dowbor (1999), seria preciso considerar que os graves problemas planetários nos apontam para a necessidade de se pensar mais no ser humano e na construção pelas nações de centros de referência específicos para a gestão do setor social. No entanto, ele ressalta que essas modificações 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, o processo de transformação da área social em serviços tornou esse setor um gigante de acumulação de capital.

Dowbor (1999, p. 10) indica como exemplo desse movimento, os Estados Unidos que hoje apresentam como seu principal setor econômico a saúde, com 14% do PIB, isso sem falar nos grandes recursos envolvidos na “educação formal”, “formação nas empresas” e nos “cursos de atualização tecnológica”. 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 diversos dos 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 empoderamiento, 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 disputas: a) a **vertente da administração pública societal**, ligada a tradição mobilizatória nacional que alcançou seu auge na década de 60; 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 esteira 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 estavam experiências que tentavam 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”. Apesar da heterogeneidade das propostas defendidas, o ponto de confluência do movimento era 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 procurava ampliar a participação dos atores sociais na definição da agenda política, criar instrumentos de controle social e desmonopolizar a formulação e 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 tocante a vertente da administração pública gerencial, Paula (2005) indica que o pano de fundo refere-se à década de 90 e as 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 gerencialista 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, como poderemos ver a seguir:

Quadro 1 - Tendências administrativas no Brasil contemporâneo

	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOCIETAL
Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos ingles e estadunidense	Movimentos sociais brasileiros, que tiveram início nos anos 1960 e desdobramentos nas três décadas seguintes
Projeto político	Enfatiza a eficiência administrativa e se baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista.	Enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão.
Dimensões estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa	Dimensão sociopolítica
Organização administrativa do aparelho do Estado	Separação entre as atividades exclusivas e não-exclusivas do Estado nos três níveis governamentais	Não há uma proposta para a organização do aparelho do Estado e enfatiza iniciativas locais de organização e gestão pública
Abertura das instituições políticas a participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, a organização das instituições políticas e a construção de canais de participação popular	Participativo no nível das instituições, enfatizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações gerencialistas para o setor público	Gestão social: enfatiza a elaboração de experiências de gestão focalizadas nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas

Fonte: Paula (2005, p. 41).

Em relação a esses dois modelos administrativos, a autora destaca três dimensões fundamentais para a análise:

1. A dimensão econômico-financeira, que se relaciona com os problemas do 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.
3. A dimensão sociopolítica, que compreende problemas situados no âmbito 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*, a ênfase recai principalmente nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa. Já na *vertente societal*, a ênfase recai na dimensão política. Ela ressalta ainda que a vertente 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 a participação social e a 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. Por este motivo, comenta 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/movimentos que vislumbram projetos de gestão sociais mais amplos e referenciados nas reivindicações históricas do povo brasileiro.

É importante adicionar que neste estudo consideramos que na atualidade há uma centralidade da vertente gerencial como referencial das políticas educacionais do país, bem como, que esta vertente é fundada em diferentes princípios e correntes teóricas da administração pública e mercantil. Essa compreensão decorre da consulta realizada na literatura do campo da política e da administração educacional. Isso nos permitiu estabelecer 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/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que se configura como um modelo centrado na hibridização de concepções de gestão, dentre as quais, se destaca a vertente administrativa gerencial. Além disso, 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, nota-se 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, sendo traduzida em um compromisso voltado para a implementação de vinte oito metas previstas para o desenvolvimento da educação básica e da educação superior.

Em termos mais sistemáticos a autora expõe 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, bem como, que 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. Nesse panorama, o curioso foi que durante o processo de formulação do PDE, as propostas dos setores sociais não foram consideradas com a mesma importância que tiveram as propostas dos interlocutores empresariais. O que colaborou para que administração gerencial passasse a ser hegemônica no PDE em detrimento a administração social.

Segundo Camini (2010, p. 548) entre as diversas ações e programas previstos no Plano de Desenvolvimento da Educação, a metodologia do PDE-Escola é que mais se encontra permeada pela lógica gerencialista, uma vez que esta 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 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) prediz uma forma de democracia induzida ou consentida, que encobre sob a forma de descentralização das decisões a ingerência e as metas exógenas 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 tomada de decisões, nas quais, os sujeitos das comunidades escolares são convidados a participar da gestão apenas para evitar conflitos/resistências que possam impedir a implementação das reformas gerenciais propostas. As análises dessa autora também desvelam que uma das dimensões que permeiam esse processo é a vocação centralista e não democrática das decisões políticas no Brasil, o que colabora para que a descentralização da gestão educacional não obtenha o êxito esperado. Além disso, ela assinala a aparente contradição de quando se fala nas 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 sistêmica que não respalda a autonomia financeira da educação nos Estados e municípios.

Compreende-se 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. No entanto, o PDE atribui mais responsabilidades as outras esferas federativas, prevendo o aumento de repasse de recursos para os Estados e municípios apenas se estes cumprirem a maioria das metas que o Governo Federal estipulou. Cabe lembrar que legalmente o Brasil não tem ainda um sistema nacional de educação, por isso a responsabilização dos Estados e Municípios pela melhoria da educação nacional é uma questão não pode ser entendida apenas em termos administrativos, pois, verdadeiramente, o calcanhar de Aquiles da questão é a reestruturação do financiamento da educação brasileira.

O outro aspecto a considerar na discussão do referencial de gestão gerencial nos apresentado por Gentili (2010, p. 126), que focaliza em sua análise a dinâmica em 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;
- 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 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 eles estão o estreitamento curricular, o acirramento da competição entre escolas, fraudes que são cometidas para garantir os resultados positivos nas avaliações externas, aumento da segregação socioeconômica dentro das escolas e nos territórios, precarização da formação docente, 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 mobiliza para 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 a 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 têm 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 a gestão da educação brasileira. Além disso, observa-se, infelizmente, 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 AS PROPOSTAS DE UNIFICAÇÃO ESCOLAR

Compreender o panorama dos projetos de educação dos jovens no Brasil de hoje demanda desnudar as diferentes propostas pedagógicas que estão em disputa no chão histórico do ensino médio nacional. Com esse objetivo, mas sem a pretensão de esgotar a análise da temática, buscamos trazer algumas dessas propostas para o debate. Para tanto, tecemos breves notas sobre as raízes históricas do ensino médio no país, passando pelas reformas curriculares neste nível de ensino, da década de 90 aos anos 2000, para em seguida tratarmos da questão da unificação a escola média ao longo da nossa história e nas propostas contemporâneas para o ensino médio.

3.1 Breves notas sobre o ensino médio no Brasil

A trajetória do Ensino Médio em nosso país produziu desafios reais que deságuam na dura realidade da negação dos direitos educacionais 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 trabalhadora.¹⁹ Tal característica foi constituída no sombrio caminho da negação do acesso desses sujeitos históricos as instituições escolares e nos descaminhos da legislação nacional que por muito tempo colaboraram para que as etapas superiores de ensino fossem apenas para as classes dominantes. Por estas e outras razões, o ensino médio no país assumiu um modo particular de *dualidade*²⁰ que se distingue pela oferta de diversas modalidades e etapa de ensino e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos.

É preciso assinalar que a resistência a essa condição produziu significativos avanços²¹ quanto à expansão do acesso a este nível de ensino. Sabe-se, no entanto, que estes avanços responderam as “[...] reivindicações populares por mais escolarização, mas também à

¹⁹ Segundo Bottomore (1983, p. 61, grifo do autor), 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 volta-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu desenvolvimento”.

²⁰ De acordo com Paz (2012), a dualidade da educação brasileira como categoria analítica é problematizada desde a década de 1930, a partir de autores como Anísio Teixeira e Otaíza Romanelli.

²¹ Entre 1995 e 2005 as matrículas no ensino médio subiram de 5.374.831 milhões para 9.031.302 milhões, porém nos anos seguintes as matrículas entraram em descompasso. Segundo os dados do MEC, hoje 8.376.852 milhões de estudantes estão matriculados no ensino médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

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 escolares.²²

Segundo Krawczyk (2012, p. 41- 44), a dura realidade é que hoje ainda temos no país: a) *altas porcentagens de jovens fora da escola*; b) *tendência ao declínio do número de matrículas (desde 2004)* e a c) *persistência de altos índices de evasão e reprovação*. Para a autora estes mecanismos representam um campo de disputa entre diferentes classes sociais que concorrem pela apropriação do conhecimento socialmente produzido e como tal, se manifestam nas desigualdades regionais, de sexo, cor/raça, modalidade de oferta e da 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).

Essa situação expressa à continuidade da negação dos direitos educacionais dos jovens mediante formas tradicionais de exclusão e de novos mecanismos mais sutis, como os apontados por Freitas (2012), ou seja, a responsabilização, meritocracia e privatização da escola pública.

Para além desses mecanismos de exclusão, Krawczyk (2012) realça outro fenômeno que está sendo menos estudado no contexto educacional brasileiro, apesar de já encontrarmos estudos iniciais sobre a temática, a exemplo dos realizados por Kuenzer (2007) e Oliveira (2009). 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).

²² 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”.

Nesse quadro, as modificações na gestão das redes de ensino 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 diversas modalidades de ensino, a exemplo da ampla rede de ensino noturno e precarizada que ainda é ofertada aos jovens brasileiros.

Aqui é importante perceber que o mais grave dessa condição é o fato de os resultados das avaliações institucionais estarem sendo tomados apenas “[...] para ranquear escolas e para excluir alunos e não para corrigir políticas públicas na área de educação”. A bem da verdade, 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. Isto ocorre porque quando os resultados das avaliações no ensino médio são divulgados, se transformam 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).

A esse problema o autor adiciona outros, a exemplo da “confusão” entre 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). No caso brasileiro, ganha relevância o fato das redes de ensino e os professores estarem perdendo a autonomia, tornando-se refém de avaliações exógenas das quais não foram protagonistas.

Este fato, aliás, tem contribuído para gradativamente retirar parte das funções intelectuais do trabalho docente, uma vez que os professores não estão sendo consultados no momento de formulação das avaliações. 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 possibilidade do pleno desenvolvimento do aluno, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho) do “Ensino mídia”, que se configuraria, segundo o autor, como “marketing político” e mercantil “de ocasião” que confunde formação com deformação.

3.2 Unificação Escolar no Ensino Médio: o princípio educativo liberal

Apesar da histórica dualidade no ensino médio brasileiro, podemos identificar diversas tentativas de unificação deste 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 no início do século XXI, para tentarmos compreender as propostas recentes de unificação no ensino médio, que estão sendo apontadas pelos governos como reformas progressistas.

Como 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).

Ao assumirmos esta perspectiva duas questões são recorrentes. A primeira diz respeito às possibilidades concretas de superação da dualidade escolar no interior do desenvolvimento capitalista. Já a segunda, se refere às razões que geram a formulação de propostas liberais de unificação dos processos educativos.

Em relação à primeira questão, Kuenzer (2001) 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 irão desenvolver atividades intelectuais sustentadas por princípios teóricos-metodológicos e uma grande maioria que irá ter apenas uma profissionalização estreita, “[...] que se atém, quando muito a ensinar a executar algumas operações”. 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”. Ao contrário, 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).

Quanto à questão das razões que levam as classes dominantes a desenvolverem propostas liberais de unificação escolar, 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).

Posto isto, o que se conclui é que por um lado a superação da dualidade escolar não é totalmente possível no interior do desenvolvimento capitalista. E por outro, que 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).

Compreendemos que estudo mencionado traz uma importante contribuição para análise aqui empreendida porque toma como objeto tanto a particularidade da dualidade²³ no ensino médio brasileiro quanto às concepções e propostas de unificação escolar estabelecidas no período de 1930 a 2004. Além disso, considera 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. 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 Rosa (2008), 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 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 a dualidade escolar. Por sua vez, a segunda questão seria que para o *Movimento*, a unificação escolar

²³ “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, 2011, p. 29).

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’”. 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”. Por este motivo 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 (ROSA, 2008, p. 71).

Pautando-se 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 o caráter biológico²⁴ era quem determinavam as oportunidades de aprendizagem (ROSA, 2008, p. 127).

Já a segunda tentativa de unificação no ensino médio indicada por Rosa (2008) seria à 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. Porém, a autora ressalta que nesta proposta mesmo o ensino profissional passando a fazer parte do sistema de ensino regular, “[...] ela 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).

Isso teria acontecido porque as leis orgânicas de (1942-1946), previam a integração do ensino profissional ao regular, mas como ramo separado e diferente dentro do próprio sistema de ensino secundário. Disto se deriva a importância de se compreender que essa era uma tentativa de unificação escolar bem limitada. O que ocorria, de fato, era que mesmo os trabalhadores e os burgueses tendo igual acesso à escola primária, o destino profissional dessas classes permanecia diferenciado. Rosa (2008) ainda defende que com as leis orgânicas, os estudantes oriundos da classe trabalhadora eram direcionados para cursos profissionalizantes e os das elites para o ensino secundário que, por conseguinte, os encaminhavam para a formação universitária e a ocupação de cargos privilegiados.

²⁴ Segundo a perspectiva dos Pioneiros, o caráter biológico se referia as aptidões naturais dos indivíduos. Assim, as diferenciações nos processos educacionais ocorriam por limitação dos indivíduos, sendo independentes da classe social de origem dos estudantes.

Em face disso, os estudantes que tinham feito cursos profissionalizantes somente tinham acesso ao ensino superior se complementassem a formação cursando disciplinas do ensino médio regular.

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

Em relação à terceira tentativa de unificação escolar, Rosa (2008, p. 128) destaca a proposta da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61)* que instituiu a *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”. Em sua visão, isso significou um importante avanço em direção à ruptura da dualidade no nível médio, pois, a partir desta proposta, foi sendo consolidado o acesso dos egressos do nível técnico a 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 através da equivalência do acesso à universidade, pois permaneceu na existência de duas formas distintas de oferta de ensino médio: o ensino técnico e o secundário.

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 a permanência do foco no ensino propedêutico nas escolas privadas, dentre outros problemas. 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) entende que a reforma do ensino de 1º e 2º grau seria uma tentativa de unificação escolar porque ela tornou as escolas secundárias e as técnicas equivalentes, determinando a indiferenciação formal entre os ramos de ensino.

Esta autora introduz, ainda, a ideia de que esta legislação retratava os acordos entre Brasil-EUA para o desenvolvimento econômico do país. Rosa (2008) ao dar ênfase a esse elemento 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 à ditadura militar, a *Lei n. 9.394/96*. Segundo ela, esta legislação se caracteriza como uma tentativa de unificação, por configurar toda a escola média como escola de formação geral. Nesse momento, também aponta que com o advento da LDBEN de 1996, o ensino médio é desarticulado da formação técnica profissional e passa a ser definido como continuação do ensino fundamental. Mas, chama a atenção para as contradições dessa proposta decorrentes da regulamentação do Decreto 2.208/96 que categorizou a educação profissional de nível técnico. A questão assinalada por ela é 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, sintetiza 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 as instituições privadas e públicas.

Cabe aqui dizer que utilizamos o trabalho de Rosa (2008) 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 neste nível de ensino em nosso século.

Como contraponto à compressão de Rosa (2008) acerca das tentativas liberais de unificação escolar trazemos as análises de Kuenzer (2005, 2007) a respeito dos momentos históricos em que os padrões de acumulação demandam que a *dualidade* nos processos de ensino seja *assumida* ou *negada*, como forma de organização do disciplinamento da força de trabalho. Na acepção 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) surge 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 a dualidade nos tipos de escolaridade vai sendo materializada por meio da oferta de escolas que se diferenciam de acordo com os tipos de classe social e frações de classe (trabalhadores ou burgueses) que se propunha formar (explorados ou exploradores). 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. Na sua ótica, estas “tentativas de unificação” seriam, de fato, decorrentes da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista de natureza *rígida* e da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços no país.

Nesse contexto histórico 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, grifo nosso).

As pesquisas realizadas por Kuenzer (2007) clarificam 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 flexível.²⁵ *a dualidade negada*. Tal discurso, segundo a autora, prega a 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 tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica. Esta estratégia esconderia ainda que os processos flexíveis de produção são caracterizados pela intensificação e pela precarização que configuram um consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho. Por esses motivos, no discurso da *dualidade negada* são sofisticadas as estratégias de exploração da corporeidade e intelectualidade humana mediante a emergência de uma *inclusão excludente* que inclui na ponta da escola para excluir na ponta do mercado. Ou seja: no mercado

[...] identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias (KUENZER, 2005, p. 14).

Ao mesmo tempo, em que são divulgados amplamente discursos de que as práticas pedagógicas de fato passaram democratizar o acesso ao emprego pleno (KUENZER, 2005, p. 14).

Segundo as pesquisas desenvolvidas pela autora, a aparência novidadeira desse embate 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

²⁵ “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).

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 superação da fragmentação escolar no ensino médio brasileiro.

3.3 Reformas Curriculares no ensino médio: a década de 90 e o início do século XXI em questão

Como primeira caracterização das reformas nos currículos do ensino médio brasileiro, pode-se dizer que “[...] 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). Além disso, também seria possível afirmar que esse intenso movimento reformista teve como pano de fundo o processo de reestruturação do Estado e a constituição de novos modos de acumulação de capital, cujas demandas exigiram significativas modificações nos processos educativos, como já abordamos no capítulo anterior.

Conforme Zibas (2005), na época, 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. Tal condição reforçou a crítica para que os conteúdos e métodos fossem reformados, tornando a escola média realmente inclusiva.
- b) *Requisitos do novo contexto produtivo*: estes requisitos reconhecem à necessidade de se adequar a formação dos jovens as relações macroestruturais do desenvolvimento econômico. Nesse item, destaca-se o grande volume de críticas dos educadores, visto que a formação dos jovens deveria ser muito mais ampla e profunda do que a demandada pela produção.
- c) *Exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática*: Tal aspecto seria o elemento mais complexo da reforma, pois haviam divergentes posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola - em vista de suas determinações históricas e sociais- possa exercer seu

papel. Mesmo assim, esse ângulo político-pedagógico foi usado como justificativa para a necessidade de se empreender a ampla e ambiciosa reforma curricular no ensino médio nacional.

- d) *Exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil*: nesse aspecto, justificava-se que, diante da dificuldade dos docentes de aproxima-se da cultura adolescente, havia à necessidade de se pensar em formas de “enriquecer” os conteúdos disciplinares para construir uma identificação positiva nos estudantes em relação à escola. Cabe registrar aqui o contraponto do desestímulo juvenil em face das escassas possibilidades reais de emprego,²⁶ já que mesmo com o certificado de ensino médio, as chances dos jovens hoje conseguirem o pleno emprego são cada vez menores (ZIBAS, 2005, p. 18-20).

A análise de Zibas acerca dessas justificativas nos leva a perceber que o processo reformista no currículo do ensino médio nacional foi marcado por polêmicas e contradições²⁷. Tais polêmicas se deram, sobretudo, pela introdução nos currículos de novos conceitos desenvolvidos na área empresarial, a exemplo da estratégia da *pedagogia das competências para a empregabilidade*. Além disso, constata-se que a introdução destes conceitos causou “[...] um certo grau de perplexidade nas redes de ensino e na academia”, porque demonstravam claramente à pretensão de “refundar” a escola média (ZIBAS, 2005, p. 21).

De acordo com Moehlecke (2012, p. 49), as críticas as DCNEM (1998) também foram potencializadas porque grande parte dos pesquisadores do campo educativo identificou uma nítida sintonia das reformas curriculares no ensino médio com as reformas administrativas do Governo FHC²⁸. Entre as críticas realizadas às DCNEM de 1998, os pesquisadores destacavam 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.

²⁶ De acordo com Silva (2012b, p. 168), isso pode ser constatado quando consideramos os dados sobre o desemprego no mundo que foram “revelados pelo relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) intitulado ‘Tendências Mundiais de Emprego para Juventude (2010)’. Segundo esse relatório, de cerca de 620 milhões de jovens economicamente ativos entre 15 e 24 anos, 81 milhões estavam desempregados em 2009, ou seja, 7,8 milhões a mais que o número registrado em 2007”.

²⁷ Partindo da premissa de que para “[...] compreensão dos problemas que, historicamente, afetam a ampliação e a qualidade da escola média brasileira, torna-se necessária - talvez mais do que para 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, 2005b, p. 1968).

²⁸ As reformas administrativas do Governo FHC buscavam materializar orientações neoliberais, induzidas pelos organismos multilaterais, nas políticas educativas do país (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Como nos lembra Kuenzer (2000, p. 16), o discurso do Ministério da Educação durante a década de 90 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. Sendo assim, o discurso do governo que ao tentar disseminar uma “identidade entre educação para a vida e educação para o trabalho - como universal”, esconde que a concepção de trabalho²⁹ 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). Com essa nova concepção do trabalho, o modelo pedagógico proposto para o ensino médio foi redefinido através da introdução da já mencionada *pedagogia das competências para a empregabilidade*.

Esta noção, segundo Frigotto (2012, p. 1), se constitui no contexto contemporâneo de desemprego estrutural como aparato ideológico justificador das desigualdades entre as classes sociais.

Ramos (2011, p. 19) 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. E é exatamente neste ponto que reside à crítica, pois tanto Ramos (2011) quanto Kuenzer (2000), defendem que os currículos nacionais foram reformulados concebendo mediações escolares para a adaptação da subjetividade dos trabalhadores a desregulamentação e flexibilização do mundo do trabalho.

Em apoio a essa tese, Ramos (2011) assinala que as reformas curriculares induzidas pelo Parecer n.15/98³⁰ e a respectiva Resolução n.3/98³¹ buscaram construir novos valores nos

²⁹ 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).

³⁰ O Parecer n.15/98 prevê que diante da “[...] violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigorem-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (BRASIL, 2001, p. 65).

cidadãos-trabalhadores. A seu ver, estes valores não poderiam contribuir para o desenvolvimento da *autonomia* dos estudantes, uma vez que eles estabeleciam que à educação assumisse o papel do desenvolvimento de sensibilidades conformadas às exigências e as instabilidades do mercado do trabalho. Ademais, a autora ainda defende 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”, sendo uma das estratégias de *adaptação* social de nosso tempo histórico (RAMOS, 2011, p. 135).

No que diz respeito à utilização do conceito de empregabilidade nas reformas curriculares no ensino médio brasileiro, Machado (1998) comenta que esse conceito associado com a proposição do desenvolvimento de competências, assume 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 aponta ainda 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, grifo do autor). Machado (1998) defende que estas controversas proposições pressupõem “educar para a competitividade”, o teria levado os empresários a fazer pressão para que as formulações das diretrizes educacionais reduzissem 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, num cenário de alta concorrência, com vista a formar um exército de reserva (MACHADO, 1998, p. 28).

³¹ A Resolução n.3/98 institui a “[...] Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 2001, p. 102).

Referindo-se a esta 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”.

Neste horizonte, a educação é concebida e divulgada como um “investimento que gera renda, amplia oportunidades de emprego, desenvolvimento”, ou seja, uma releitura da teoria do capital humano como frisa Frigotto (2012).

Segundo Paz (2012, p. 87), observa-se ainda, que nestes programas (PRO-EJA, PRONATEC, PROJOVEM urbano e rural, etc.) a educação assume um caráter reparador e compensatório. Tal fato contribuiria de forma perversa para a “pseudoinclusão” aos já excluídos, assim como, para manutenção da “condição de empobrecimento cultural e subalternidade das classes trabalhadoras”. Isto ocorre por que estas políticas voltadas aos jovens mais pobres encobrem que eles terão “os piores empregos e remuneração, e que serão os mais explorados e, conseqüentemente, terão piores condições de vida e existência”. Sendo assim, como já mencionadas 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 são considerados em situação de risco.

Além disso, entende-se que nessas políticas educativas a pedagogia das competências se “[...] presta a experimentações na educação profissional antes que na escolar, como forma de reconhecer os distintos saberes que os trabalhadores elaboram ao longo de sua vida laboral”. Em decorrência, esta 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”. O que ocorre é que essa pedagogia surgiu como proposta dos organismos multilaterais para a formação dos jovens, sendo introduzida nos currículos como uma das exigências para concessão de empréstimos aos governos brasileiros.

É preciso sublinhar que os elementos críticos apontados por Kuenzer (2009), a respeito da introdução da noção das competências nos currículos do ensino médio, representam um esforço de ir contra os direcionamentos do que Ciavatta e Ramos (2012b, p.

1) denominam como a “**era das diretrizes**”. Ou seja: vai contra as “[...] orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida à ação educacional nas escolas” e nos sistemas de ensino para o desenvolvimento de competências, e/ou para a elaboração dos projetos de formação dos mais pobres. O fato apontado por Ciavatta e Ramos (2012, p. 29) ao caracterizar o processo de reforma curricular no ensino médio é que a proposta conservadora das DCNEM do governo FHC 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 UNESCO;³² os quais, mais uma vez passam a afiançar a “CHAVE”, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções). Nesse caso, os itinerários formativos que concebem a educação contínua do trabalhador ao longo da vida são ampliados, pois a CHAVE “[...] opõe-se à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção e respectivas profissões”.

Diante disso, ponderamos que a atualização das diretrizes curriculares (2010) que foram propostas para a educação básica de nível médio representa um grande desafio aos interesses da classe trabalhadora. Especialmente, por essa atualização não trazer os elementos básicos que fundamentam práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de subjetividades autônomas e para um ensino médio fundado na perspectiva da liberdade humana e da luta pelo emprego real.

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

- a) Desconstruir no imaginário da classe trabalhadora 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.

³² Os quatro pilares da educação da UNESCO são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser*. Estes pilares foram apresentados no Relatório da Comissão Internacional, sobre Educação para o Século XXI, denominado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS et al., 2010).

- c) Construção de um projeto educativo articulado a um projeto societário de base popular, incluindo neste universo a utopia de ir além da sociedade regida pelo capital.

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

3.4 Proposta de Unificação Escolar na Educação Integrada

Em relação às propostas de unificação escolar na integração entre o ensino médio - formação geral e a educação profissional, tomamos as reflexões de Moura, Lima Filho e Silva (2012) de empréstimo para esboçar o debate atual sobre essa temática. Para os autores citados, essa é sem dúvida é uma das discussões mais complexas quando tratamos da escola média. 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”. 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 o pano de fundo das polêmicas indicadas por Moura, Lima Filho e Silva (2012) está nas condições históricas apresentadas pela educação nacional após o fechamento do ciclo da ditadura no Brasil.

O que ocorreu foi que com a transição democrática as entidades educacionais e científicas mobilizaram-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita. 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).

Desvelado esse contexto, ficamos em melhor posição para elucidar as polêmicas a que Moura, Lima Filho e Silva (2012) se referiam ao tratar das disputas conceituais em torno da politecnia. Para esses autores, as formulações de Marx, Engel 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. Ou seja, no momento histórico da revogação do Decreto n. 2.208/97, que até então determinava a separação entre o ensino médio e a educação profissional, bem como da posterior publicação do Decreto n. 5.154/2004, que permitia amplas relações entre o ensino médio e formação profissional.

O que se observava, segundo esses autores, é que 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 politecnia”. 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 politecnia no período, destaca-se à aceção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Para esses autores:

[...] o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológico 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).

Constata-se que outra referência para o debate do uso do termo politecnia é a obra de Saviani (2003). Nela, a introdução da ideia de politecnia se define mais claramente como uma tentativa de unificação escolar no ensino médio, uma vez que o autor compreende a noção de politecnia 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 entanto, a conceituação de Saviani acerca da politecnicidade encontra posições contrárias, a exemplo de 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 *politecnicidade*, 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).

Conforme esse autor, o seu posicionamento contrário ao uso do conceito de politecnicidade não seria apenas semântico, mas também de natureza histórica, pois se refere às diferentes interpretações e traduções dos textos dos principais clássicos do marxismo. Em especial, porque “[...] o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz *technological*, que foi traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*”. Em face disso, Nosella (2007) defende como posicionamento político o uso do termo *educação tecnológica* no lugar de *ensino politécnico*, pois na luta pela hegemonia as “[...] propostas devem ser apresentadas numa linguagem moderna e acessível a todos. Nem todo mundo é obrigado a realizar estudos de caráter histórico-filológico para entender o termo politecnicidade” (NOSELLA, 2007, p. 141-147). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), dizem que na relação contraditória do uso do termo politecnicidade, 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).

Contribuindo com efetivamente com esse debate, Ciavatta (2012a, 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 idéias 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”. 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”. 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 profissional³³ em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

Trata-se, em sua visão de conceber que:

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 de politécnia e para além das polêmicas acerca do ensino médio integrado, acreditamos que o fator mais importante a ser destacado nesse contexto é saber que as propostas de unificação escolar na escola média dizem respeito a um processo que engloba o estabelecimento de mediações educacionais e históricas mais qualitativas na sociedade brasileira. No entanto, 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.

Por esta razão, defendemos que os projetos de educação que estejam pautados no trabalho como princípio educativo, reivindicuem políticas de formação no ensino médio que não se restrinjam ao lema do “*educar e proteger*”, defendido pela burguesia nacional e pelos organismos multilaterais. Cabe dizer ainda que essa reivindicação considera o fato concreto de muitos jovens da classe trabalhadora não poderem protelar a inserção no mercado de trabalho, como condição de sobrevivência. Esse grave problema educacional nos leva apoiar o desenvolvimento de expedientes mediadores adequados a um *ensino médio sustentável*, ou seja, aos meios de assegurar que os trabalhadores (as) e filhos (as) possam entrar na escola média, nela permanecer e, posteriormente, dar continuidade aos seus estudos, tendo por horizonte a emancipação e transformação radical da sociedade.

Além disso, contrapomos 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

³³ 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 dos jovens postergarem a escolha profissional, ou seja, possibilitem a sua liberdade.

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).

3.5 Unificação Escolar no Protótipo Curricular da UNESCO: do “aprender a aprender” ao “aprender a empreender”

Na exposição que desenvolvemos até aqui tratamos apenas das propostas de unificação escolar no ensino médio que foram implementadas no Brasil do século XX. No entanto, no curso da pesquisa fez-se necessário a análise de algumas das propostas de reforma curriculares que emergiram em nosso século³⁴. Tal caminho foi 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, grifo do autor).

Nesses termos, a questão aqui foi à identificação das tendências históricas atuais nas propostas de reformas curriculares para que estas servissem como parâmetros para a análise da singularidade da Política de Ensino Médio de Pernambuco. Assim, 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 a prática transformadora* como ponto de partida para a análise das tendências curriculares do início do séc. XXI³⁵ (RAMOS, 2011, p. 21).

Elucidamos que o documento *Currículo Integrado para o Ensino Médio* foi lançado no ano de 2013 pela UNESCO, procurando 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

³⁴ Entre as propostas localizadas estava o *Programa Ensino Médio Inovador* que foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Esse programa foi criado como parte integrante das ações induzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, se constituindo 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.

³⁵ 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 Pernambuco*. Outro nexo encontrado entre as duas propostas de unificação foi à característica do incentivo a sistematização e publicização dos modelos que foi percebida tanto na publicação da UNESCO quanto no Programa de Modernização da Gestão Pública.

elaboração do currículo (e do plano de curso) do ensino médio integrado à educação profissional (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 8).

Este 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, grifo nosso).

É importante também salientar que a definição do 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 síntese, os protótipos curriculares para o ensino médio da UNESCO, seriam uma proposta de inovação pedagógica e de gestão educacional que, apesar de ainda está em processo de desenvolvimento, se apresenta 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 afim 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 um modo geral, os protótipos curriculares foram organizados a partir do fundamento da “formação integral dos estudantes”. Esse esforço é defendido pela UNESCO, como uma forma de confrontar o contexto brasileiro contemporâneo, haja vista 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).

Diante do exposto, assinalamos que a concepção de educação integral veiculada nos Protótipos, apesar de preceituar a “formação integral dos estudantes”, não conceitua especificamente qual a concepção desse tipo de educação para a UNESCO. O que se sabe 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 Protótipos 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. Essa recomendação foi justificada ao se dar ênfase a suposta correspondência entre as finalidades do ensino médio, conforme a LDB³⁶, 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 aprendiz;
- *aprender a ser* - tem sintonia com a realização do indivíduo comprometido com princípios éticos (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 197, grifo nosso).

Pensando essa aproximação à luz das teorizações de Saviani (2011) e Duarte (2001), identificamos quatro aspectos centrais do modismo educacional recomendado nos Protótipos da UNESCO. 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 a 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”. O **terceiro**, diz respeito ao fato desse tipo de pedagogia enfatizar a “necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da

³⁶ 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, p. 1996, grifos nossos).

empregabilidade [dos indivíduos]” (SAVIANI, 2011, p. 423). E, por fim, que com essa aproximação as finalidades últimas do ensino médio são subsumidas por **quatro** posicionamentos valorativos. São eles: 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, 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 (DUARTE, 2001, p. 36-37).

O problema é que ao assumir essa perspectiva, os Protótipos Curriculares da UNESCO entram em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional e Técnica (1998), indo 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 (1998), buscavam construir novos valores marcados por uma perspectiva individualizante do sucesso profissional dos estudantes, deixando de “[...] lado toda uma complexa realidade política e econômica” (DUARTE, 2001, p. 36-37).

Porém, é importante perceber que essa lógica 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”. A nosso ver, tal fato desvela a ideologia nas propostas dos documentos orientadores das políticas curriculares nacionais, que visam preparar, ao mesmo tempo, os estudantes para o mundo do trabalho e para a realidade de um mundo em que *uma grande massa das populações* não tem trabalho e nem terão (RAMOS, 2011, p. 133).

O mais curioso dessa compreensão é que é exatamente nesta incoerência que o documento dos Protótipos quer demonstrar a inovação que a proposta da UNESCO representa, haja vista que diante da realidade do desemprego estrutural sugere que os estudantes brasileiros agora precisam não apenas **aprender a aprender**, mas sim **aprender a empreender**. Isso é particularmente admirável, pois 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 contexto, chamamos atenção para o fato de o Protagonismo Juvenil é um conceito “[...] reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalizador de conflitos”. Mesmo assim, a afirmação desse conceito nos currículos do ensino médio foi difundida pelo marco legal das DCNEM (1998) que, além de adotarem esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas, 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).

A questão principal percebida durante a análise da indução do conceito de Protagonismo Juvenil, nas DCNEM (1998, 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”.

De tal 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 intuito de se constituir como um centro articulador de variações curriculares que possa atender às necessidades de nosso tempo, segundo princípios liberais. Constatamos também que este instrumento em desenvolvimento apresenta como eixo norteador a proposta da educação integral, baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade e no protagonismo juvenil.

Por veicular esses elementos, nos parece que a proposta de unificação dos Protótipos da UNESCO não se constitui em um incentivo concreto a democratização da gestão do ensino médio; se configurando, na verdade, em responsabilização dos sujeitos pela melhoria da qualidade da educação (aprendam a aprender) e pela construção de resultados sociais positivos na ocorrência ou não ocorrência do trabalho (aprendam a empreender).

4 A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo apresenta a análise dos fundamentos e dos elementos estruturantes do modelo de gestão do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação e da concepção de educação integral que norteia o Programa de Educação Integral, como forma de explicitarmos os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral e o modelo de gestão do ensino médio em Pernambuco.

Buscamos captar esses elementos através da análise dos *Documentos-Base* dos dois programas. Os quais fundamentam a política em questão. A saber:

Quadro 2 - Base legal da política de ensino médio integral do estado de Pernambuco

FONTES	TEMÁTICA
Documento Base do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação	Define a estratégia da Secretaria de Educação para a implantação do modelo de gestão
Lei Complementar Nº 125	Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências
Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral	Estabelece os referenciais teóricos e metodológicos para o ensino médio integral

Fonte: Pernambuco (2007, 2008).

Quanto ao procedimento de análise, pode-se dizer que de início cada um desses documentos foi categorizado de forma isolada. Procuramos assim enfatizar os principais aspectos definidores do **modelo de gestão** e da **concepção de educação integral**.

No momento seguinte, essas duas categorias analíticas foram apropriadas em interação. Através dessa dialética, buscamos produzir uma síntese crítica das *tendências pedagógicas e de gestão* que foram localizadas dentro da forma histórica do ensino médio no Estado de Pernambuco.

4.1 Do PROCENTRO às EREMs - O projeto piloto, a replicação do modelo e o projeto para a nação

Antes de apresentarmos a análise realizada nos documentos do PMGP-ME e do PEI é preciso frisar que o processo de formulação da política de ensino médio para o Estado de

Pernambuco teve origem em uma parceria público-privada que desenvolveu um projeto piloto de recuperação de umas das escolas secundárias mais antigas do Brasil, o Ginásio Pernambucano.

Este processo, segundo Henry³⁷ (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)”.

Henry (2012, p. 25) nos explica ainda que o projeto piloto de recuperação de 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 do CEEGP e do Procentro foi baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que depois de adaptada deu origem a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).³⁸

Nos documentos produzidos para orientar a experiência do CEEGP e do Procentro, inclusive para capacitar seus gestores, a TESE é definida mais como consciência e postura do que como método de gestão. Defende a implantação do modelo CEEGP em cada nova escola, adequando-o à realidade local, e vê o processo educacional associado mais à prática diária do que as 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).

No entanto, no ano de 2007, o novo governador de Pernambuco, Eduardo Campos, rompeu o convênio da parceira público-privada que geria com a TESE a expansão dos centros de ensino experimentais no ensino médio pernambucano. O novo governador manteve apenas a proposta da educação em tempo integral para o ensino médio, o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em

³⁷ É importante dizer 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.

³⁸ A TESE foi formulada pelo Instituto de Co-Responsabilidade 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 CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2013).

índices educacionais, que o governo Jarbas Vasconcelos tinha implementado na educação estadual de 2000 a 2006.

De acordo com Dutra³⁹ (2013, p. 15) no período de 2007 a 2010, no Governo Campos, foi criado para as “[...] Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação um mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações desenvolvidas por elas, materializando essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública”.

Nesse mapa estratégico:

Para a Secretaria de Educação, foram eleitos dez eixos estratégicos a serem acompanhados e monitorados pela Secretaria de Planejamento e Gestão e do próprio governador. Dentre as metas pré-estabelecidas, encontrava-se a criação do Programa de Educação Integral, com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio, que foi instituído em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. O referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Contou com o reordenamento da Rede Estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio e as Escolas Técnicas, exclusivas de Ensino Médio (DUTRA, 2013, p. 15).

Conforme Dutra (2013), ao elaborar esta proposta, o governo Campos priorizou a modernização da gestão educacional e a melhoria da qualidade da educação, tendo como meta a ampliação de matrículas no ensino médio integral e a criação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), as quais passaram a vivenciar uma matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral). O autor sintetiza esta ação governamental dizendo que:

O Programa de Educação Integral propiciou mudanças que demarcaram diferenças substanciais na concepção, definição de responsabilidades, 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).

Contudo, no ano de 2013, esta estratégia de gestão do ensino médio integral foi ressignificada pelo Governador Eduardo Campos, com o lançamento do Planejamento Estratégico de Desenvolvimento de Longo Prazo - Pernambuco 2035. Neste novo Plano, o Governo de Pernambuco indicava que, apesar do Estado está realizando importantes avanços com as Escolas em Tempo Integral e Semi-Integral, agora seria necessária uma nova visão para a educação estadual, a saber:

³⁹ Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra é o Secretário Executivo de Educação Profissional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Ele coordena a implementação, desde 2009, da proposta de educação interdimensional de autoria do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa - MODUS FACIENDI nas EREMs.

VISÃO 2035 Pernambuco estará entre os melhores Estados do Brasil no nível de escolaridade e na qualidade da educação, contando com escolas públicas e privadas 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 pernambucanos quanto para oferta de qualificação para outros estados e países, recuperando e ampliando o papel histórico de centro de excelência na formação de capital humano (PERNAMBUCO, 2013, p. 50).

Os aspectos até aqui assinalados nos indicam que durante o desenvolvimento da política de ensino médio para o Estado de Pernambuco os principais interlocutores foram do setor empresarial, os quais participaram diretamente da definição da concepção de gestão da educação integral no estado. Além disso, observa-se que a teoria do capital humano⁴⁰ perpassa a definição dos rumos futuros da política educacional pernambucana, com vistas a se constituir como referencial para um projeto de desenvolvimento para o ensino médio, para a nação e, quiçá, para outros países.

Essa condição da educação em Pernambuco não é um caso isolado, uma vez que segundo Frigotto (2010b), 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, formação abstrata e polivalente, na qual são expressas as demandas educacionais dos novos senhores do mundo (FMI, BID, BIRD) e seus representantes regionais e nacionais. 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 devenir histórico.

4.2 Os Fundamentos e Elementos Estruturantes do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação

No ano de 2007, o Governo de Pernambuco lançou o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação justificando que naquele momento era necessário um maior investimento na educação e na qualificação dos pernambucanos, buscando assegurar as

⁴⁰ O surgimento da Teoria do Capital Humano refere-se às ações do capitalismo para superar suas crises. Essa teoria busca relacionar o desenvolvimento econômico com 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 T. Schultz que ganhou o prêmio de Nobel de Economia em 1979 defendendo essa teoria. Para um aprofundamento ver Frigotto (2010b).

conquistas que o novo ciclo de crescimento do país tinha proporcionado a Pernambuco, através dos grandes empreendimentos que estavam sendo atraídos para o Estado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (PERNAMBUCO, 2007, p. 3).

Segundo o então Governador, o Sr. Eduardo Campos,

Este cenário só aumenta a nossa responsabilidade. É fundamental que o Estado esteja preparado para receber estas conquistas, potencializando as oportunidades que vão elevar a qualidade de vida dos pernambucanos com mais empregos e geração de renda. E, é consenso entre todas as esferas de Governo que não há desenvolvimento econômico sem que seja priorizada fortemente a educação (PERNAMBUCO, 2007, p. 3).

Com essa preocupação, o governo estadual propôs o desenvolvimento de diversas ações centralizadas em torno da melhoria da qualidade do ensino, frisando que com gente qualificada seria possível à superação das taxas de desemprego e a elevação dos indicadores sociais. Na época, o Governador Eduardo Campos afirmava:

Estamos implantando um Modelo de Gestão que tem foco em resultados e que na área da Educação significa o meio mais eficaz para alcançamos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo, e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir (PERNAMBUCO, 2007, p. 3).

Diante do exposto pelo governo estadual, é possível identificar na proposta do PMGP-ME 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. Bem como, que o PMGP-ME reforça a articulação da função social da educação escolar ao projeto de desenvolvimento econômico local. Nesse cenário, compreende-se que esta 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).

Sendo assim, a promessa de *modernização* do PMGP-ME passa a se configurar como arma ideológica, atuando em duas frentes. A primeira trata de “[...] reforçar o mito do desenvolvimento como solução para os problemas do país, iludindo a massas”. E a segunda, abarca a promessa vazia dos que defendem a “estabilidade na ordem”. Ou seja, as soluções dos governantes que não alimentam “[...] nenhuma pretensão de seja possível e mesmo

desejável mudanças qualitativas no curso da história” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 684-686).

No PMGP-ME, o Governo de Pernambuco assume ainda o compromisso de implantar uma política de Estado que ultrapassassem a gestão dos governos, com o objetivo de instituir metas educacionais de longo prazo. Para tanto, a Secretaria de Educação de Pernambuco estabeleceu um conjunto de iniciativas com ênfase na:

- garantia de professores em todas as salas de aula;
- recuperação da estrutura física das escolas;
- mudança no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, com provas bimestrais ao invés de conceitos;
- unificação da matriz curricular por modalidade de ensino;
- melhoria da merenda escolar;
- distribuição de fardamento, material escolar e livros didáticos para todos os estudantes (PERNAMBUCO, 2007, p. 5).

Observa-se que estas iniciativas, direcionaram os investimentos educacionais para a compra de material didático em detrimento de fatores humanos, a exemplo do salário dos professores, como anteriormente já mencionava Fonseca (2009), em relação às tendências gerenciais previstas pelas transnacionais para as políticas educativas no Brasil.

As iniciativas do Governo de Pernambuco contemplaram ainda a consolidação do modelo de educação integral no ensino médio, tendo por carro chefe o lançamento do Programa de Educação Integral (PEI) por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Como podemos visualizar a seguir:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

Entre os objetivos propostos pelo PEI estavam:

- II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;
- III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; [...]

VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

Como vimos tanto o PMGP-ME quanto o PEI propuseram para as escolas de ensino médio do Estado de Pernambuco um modelo de gestão gerencial com base em metas e resultados.

A época, o então Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, o Sr. Danilo Cabral, assegurava que,

Essas ações constituem em uma via de mão dupla, onde o Estado fornece as condições mínimas para viabilizam o processo de ensino-aprendizado 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 escola metas para serem cumpridas de forma que a unidade evolua em relação a ela mesma (PERNAMBUCO,2007, p. 5).

Percebe-se que através das orientações do PMGP- ME e do PEI a gestão da educação pública em Pernambuco passa a centra-se na noção de eficiência, aproximando-se do modelo de gestão gerencial do PDE, cujo foco é estabelecer uma forma de intervenção administrativa e pedagógica **sistêmica**, que direciona as escolas para objetivos voltados para a produção de resultados expressos em índices educacionais. Em face disso, avaliamos que a indução do modelo de gestão gerencial do governo federal repercute na gestão educacional de Pernambuco mediante as relações estabelecidas entre o Estado e a União⁴¹ (CAMINI, 2010).

Essa questão nos levou a buscar entender a origem da agenda que colocava como prioridade o modelo de gestão gerencial do PMGP-ME para além do divulgado pelo governo. Por este motivo, no primeiro momento da análise documental procuramos dados sobre o PMGP-ME no Portal da Secretaria de Administração de Pernambuco. Isso nos possibilitou perceber que o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação é um programa derivado dos direcionamentos do **Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE)**, financiado pelo Banco Mundial (BIRD).

Cabe frisar que o PNAGE é um programa gerencial que Pernambuco contratou, assim como outros estados da federação, junto ao BIRD por meio de um empréstimo, buscando

⁴¹ “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” (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 1).

modernizar a gestão dos “serviços” oferecidos a população pernambucana. O empréstimo via PNAGE feito pelo Governo de Pernambuco junto ao BIRD buscava

[...] consolidar a política de *accountability* no estado, como, por exemplo, o projeto no valor de US\$ 580,40 milhões aprovado em 14 de abril de 2009 junto ao Banco Mundial, denominado *PE SWAP Pernambuco Educ Results & Account (PERA)*, cujo objetivo promulgado é o de melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação pública em Pernambuco, cuja referência só é encontrada no *site* do Banco Mundial (SILVA, J.; SILVA, K., 2014, p. 127).

Cabe aqui explicitar que o PNAGE se configurou como um dos mecanismos de reestruturação das organizações educacionais públicas no Brasil e em Pernambuco, a partir da consolidação dos centros de poder transnacionais e da sua atuação nas nações no momento de recomposição dos padrões de acumulação de capital. No entanto, sem a pretensão de esgotar a discussão de um programa dessa envergadura pontuamos apenas as finalidades principais do PNAGE - PE como orientação para a apreciação geral do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação.

Feitas tais advertências, esclarecemos que o documento do PNAGE-PE expõe que este programa fundamenta-se na filosofia básica dos conceitos de reconstrução do Aparelho do Estado, tendo por eixo norteador o princípio da **Administração Pública Gerencial** e as ideias-forças “*atendimento ao cidadão*” e o “*foco em resultados*”. É importante também frisar que seus componentes principais estão agrupados em torno de seis ações de modernização gerencial, a saber:

- reestruturação organizacional;
- política e gestão de recursos humanos;
- planejamento, orçamento e gestão;
- tecnologias de gestão;
- tecnologias da informação e da comunicação;
- modelos de gestão descentralizada nas áreas de Saúde, Educação e Segurança Pública (PERNAMBUCO, 2002, p. 2-3).

Os componentes do PNAGE-PE contemplam o apoio ao desenvolvimento de novos modelos organizacionais para as políticas sociais através da implantação do *modelo de gestão por programas* e do **redimensionamento da força de trabalho** através do estabelecimento de indicadores de desempenho para os servidores. Para que o governo consiga cumprir esses

ajustes, o PNAGE-PE recomenda estratégias como: unificação do planejamento estratégico das instituições, integração de banco de dados e **publicização dos modelos gerenciais elaborados** (PERNAMBUCO, 2002).

Analizamos que os componentes “reestruturação organizacional” e “tecnologias de gestão” do PNAGE norteiam o desenvolvimento do PMGP-ME colaborando para induzir o redimensionamento da força de trabalho dos professores pernambucanos, assim como, para disseminar o modelo de gestão em desenvolvimento no Estado, como podemos perceber no seguinte trecho do documento do PMGP-ME: “Torna-se referência nacional em educação de qualidade até 2011” (PERNAMBUCO, 2007, p. 8).

Bem como nesta afirmação:

O novo sistema também incentiva os profissionais que vivem o dia-a-dia da escola (diretor, professores, coordenadores e funcionários) para trabalharem de forma agregadora e com mais entusiasmo, uma vez que uma política de incentivos também foi pensada para esses trabalhadores (PERNAMBUCO, 2007, p. 5).

Segundo Alves (2007), essas modificações na gestão educacional articulam-se as mutações orgânicas da produção capitalista no seu momento de crise, colaborando para instituir **inovações organizacionais** que visam dinamizar a recomposição dos padrões de acumulação através da espoliação da força de trabalho.

O contexto histórico e educacional mencionado é analisado por Fonseca (2009), como uma evolução do papel desempenhado pelo Banco Mundial para consolidação do modelo desenvolvimentista neoliberal, no âmbito das políticas educacionais sociais brasileiras.

Visto a partir desse ângulo, o PNAGE em Pernambuco se refere ao processo de ajuste do setor social à reestruturação produtiva, induzido pelo BIRD por meio de contratos com a União e os Estados brasileiros, no qual a ênfase recai na *educação como agenda voltada para gestão da pobreza*. Ponderamos que com a função da gestão da pobreza, as políticas educacionais em Pernambuco passam a se articular a função social da qualificação do trabalho, mediante o lema do “educar e proteger”, procurando dar resposta à situação de vulnerabilidade e risco social que os jovens estão submetidos no contexto do desemprego estrutural (SILVA, J.; SILVA, K., 2012).

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**”.

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.

Na análise do documento do PMGP-ME identificamos que a ideologia do desenvolvimento e da superação das dificuldades sociais mediante a escolarização é assim expressa:

A economia pernambucana tem acompanhando o crescimento nacional, sendo o estado do Nordeste com maior participação no PAC-Programa de Aceleração do Crescimento. Investimentos como a Refinaria de Petróleo, o Estaleiro Atlântico Sul, a Fábrica da Perdigão e da Sadia e tantos outros empreendimentos que estão sendo atraídos para Pernambuco são bastante representativos e significantes para a nossa economia (PERNAMBUCO, 2007, p. 3).

Por sua vez, o PEI também reforça a organização das práticas educativas estaduais as necessidades econômicas, como se vê no seu art.3: “[...] difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região” (PERNAMBUCO, 2008, [p. 1]).

Argumentamos, portanto, referenciados nas análises de Fonseca (2009) e Algebaile (2004), que o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação e o Programa de Educação Integral cumpre importantes mediações do Estado de Pernambuco, buscando consolidação nas políticas educacionais o ideário neoliberal, como teoria de desenvolvimento induzida por organismos multilaterais e pela burguesia local. Constatamos ainda, que o PMGP- ME reedita a *modernização* administrativa ocultando à contradição de que esse 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, 2010a).

Assumimos tal posicionamento, a partir da verificação de que as iniciativas previstas no PMGP- ME centralizam a atenção na educação básica, na focalização dos resultados, no oferecimento das condições mínimas para funcionamento das escolas e na qualificação profissional. Em especial, porque tais ações se constituem como elementos de gestão da pobreza nas orientações metodológicas do Banco Mundial. Compreendemos, portanto, que as ações identificadas no PMGP- ME estão associadas ao financiamento de políticas que visam à elevação dos níveis educacionais para regiões de concentração da pobreza, enquanto medida compensatória para aliviar as pressões por benefícios sociais durante os períodos de reestruturação econômica (FONSECA, 2004).

Conforme a análise no documento do PMGP-ME, constatamos que esse programa reforça a linha política de gestão da pobreza ao vincular diretamente a educação, o processo produtivo e desenvolvimento social. Para compreensão da especificidade dessa relação no programa em tela, recorreremos às análises de Frigotto (2010b) 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 como fator de produção, constituindo ao mesmo tempo, uma **teoria de desenvolvimento e de educação** que engendra que *mais educação gera mais produtividade* e, que, por esta via, os governos construiriam um caminho para superação das desigualdades sociais.

A nosso ver, o PMGP-ME se define no bojo dessa teoria mascarando as mediações entre educação e o desenvolvimento, educação e estrutura social, se instituindo como elemento camuflador das relações de classe. No entanto, a materialidade da Teoria do Capital Humano no Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação ganha especificidade sob a demanda da nova base técnico-científica digital - molecular e da ideologia neoliberal que *radicalizam* a redução dos problemas das práticas educativas a adequações de ordem técnica, mediante profundas modificações nas tecnologias de gestão educacional. 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 (BRUNO, 2009).

Quanto a essa perspectiva, distinguimos que ela se apresenta no PMGP-ME por meio do Modelo de Gestão com foco em resultados. Uma vez que essa política tem se empenhado em mostrar que a modificação no modelo administrativo potencializa a melhoria da educação, e, por conseguinte, ampliaria a capacidade de trabalho e renda dos pernambucanos. Postulamos que o modo mecânico de conceber desenvolvimento e educação, inerente a classe

burguesa, toma forma em Pernambuco no Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação através da exacerbação de suas dimensões gerenciais que direcionam as finalidades da administração pública para consolidação de modelos organizacionais que preconizam a incorporação do progresso tecnológico da gestão e do controle da escola, como fatores de correção dos problemas sociais. É interessante observar aqui, que o PMGP-ME institui a responsabilização e meritocracia nos termos apontados por Freitas (2012), no que diz respeito à racionalidade técnica e as recompensas e sanções de acordo com os resultados apresentados por cada escola.

A análise do documento-base do PMGP-ME, uma vez mais, é elucidativa no que se refere aos seus fundamentos privatistas, à medida que incute a crença da necessidade de transferência de parte das atribuições da esfera pública estatal para a sociedade civil e a iniciativa privada, com vistas à disseminação da intervenção mercantil na gestão educacional. Neste programa, observamos que a privatização materializa-se por meio da compra de pacotes de gestão, via PNAGE, e por meio de convênios com consultorias nacionais, a exemplo da parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Analisamos que tais iniciativas buscam consolidar nas unidades de ensino estaduais o modelo educacional baseado em diagnóstico, planejamento e gestão (PERNAMBUCO, 2007, p. 8).

Peroni (2011, p. 26), colabora para 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 através da *privatização* (mercado) ou pelo *público não-estatal* (organizações sem fins lucrativos), submetendo, portanto, as políticas sociais a mercantilização.

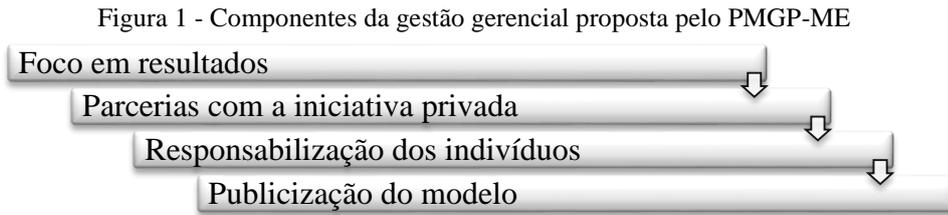
Podemos observar que essa questão envolve os direcionamentos do Governo de Pernambuco para integrar os fundamentos da lógica privada na gestão pública, por meio da intervenção de representantes empresariais na definição da agenda da rede estadual de educação. Além disso, à luz das análises de Peroni (2011), percebemos duas outras importantes questões materializadas no PMGP-ME. São elas: **a transferência da responsabilidade da questão social para os indivíduos** e **a agenda da publicização** de projeto-pilotos que comprovem o sucesso da parceria dos sistemas públicos de ensino com as organizações privadas. A transferência de responsabilidades se percebe mediante a previsão do PMGP-ME de bonificar as escolas segundos os índices apresentados nas avaliações

externas e a agenda de publicização mediante a divulgação das elevações dos índices educacionais do Estado e de cada escola.

Quanto a essas duas questões, identificamos no PMGP-ME orientações que confirmam a responsabilização (*accountability*) dos servidores quanto ao sucesso ou fracasso das políticas educacionais. Destacamos que essa transferência de responsabilidade se concretiza na definição de indicadores de desempenho dos servidores públicos de Pernambuco, vinculados à elevação dos indicadores educacionais do estado.

Interessa-nos nesta análise também situar a manifestação da Administração Pública Gerencial como eixo norteador das políticas educacionais em Pernambuco, pois, conforme anteriormente indicamos a transição do modelo administrativo burocrático para o modelo gerencial nas políticas educacionais pernambucanas é materializada no PMGP-ME mediante as orientações e princípios do Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal-PNAGE. 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. Podemos constatar que os desdobramentos da NGP no Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação incidem na valoração dos procedimentos e processos para se atingir os fins educacionais, com a definição de uma política “focada em resultados”. Entende-se que essa definição, decorrente da filosofia da Nova Gestão Pública, se materializa na gestão da educação de Pernambuco por meio de mecanismos que legitimam as avaliações externas das instituições e no corpo de procedimentos de apoio aos gerentes das organizações educacionais. Tais como: unificação do planejamento estratégico das escolas públicas estaduais e integração de banco de dados para sistematização de metas e índices de todas as escolas da rede. Esse movimento da gestão da educação em Pernambuco pode ser traduzido na figura a seguir:



Fonte: A autora (2014).

Ocorre, entretanto, que esses componentes constituem *uma particularidade* que só se apresenta de forma mais evidente nos elementos estruturantes do programa como veremos posteriormente.

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. Na esteira das análises de Oliveira (2000), constatamos que no documento do PMGP-ME o governo estadual não apresenta uma justificativa para a parceria com os interlocutores da iniciativa privada e nem tampouco explica como será desenvolvida a cultura da democracia e da participação popular, como podemos ver nessa citação:

[...] o governo Campos está implantando o Programa de Modernização da Pública para a Educação com o objetivo de consolidar, nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Este trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (PERNAMBUCO, 2007, p. 8).

É interessante também observar que apesar do PMGP-ME pregar a inclusão de outros seguimentos sociais (professores, estudantes, pais, etc.), como colaboradores nos direcionamentos da educação estadual rumo à qualidade, democracia e participação, estes setores não foram incorporados no momento de formulação do programa. Muito menos as propostas para o setor educacional das entidades sindicais representantes dos trabalhadores e dos interlocutores representantes dos movimentos sociais do estado.

Na análise do PMGP-ME fica evidente que a ajuda para a melhoria das escolas estaduais será prioritariamente de experiências de gestão das empresas e das Organizações não governamentais (ONGs) por estas financiadas e operadas. O Governo de Pernambuco também enfatiza no PMGP-ME que todos esses esforços previstos visam alcançar o objetivo central do programa que é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo, do

IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). Esse aspecto, nos leva a compreender que o sentido mais imediato da parceria com a iniciativa privada seria a unificação de interesses em torno da preocupação de alcançar as metas estabelecidas.

Com o propósito de efetivar esse direcionamento, o Governo de Pernambuco define a identidade estratégica que a Secretaria de Educação iria adotar a partir daquele momento, conforme o exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 - Definição da identidade estratégica da Secretaria de Educação de Pernambuco

VISÃO		
Tornar-se referência nacional em educação de qualidade até 2011		
MISSÃO		
Assegurar, por meio de uma política de estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania.		
VALORES		
<ul style="list-style-type: none"> • Equidade • Compromisso • Ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (repetido no original) • Solidariedade • Justiça social 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração • Transparência • Inovação

Fonte: Pernambuco (2007).

Cabe dizer que os três aspectos estratégicos da Identidade da Secretaria de Educação de Pernambuco, *a visão, a missão e os valores*, são princípios essenciais da gestão para a produtividade nas organizações industriais, no contexto contemporâneo de crescente competitividade entre as empresas. 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), se constituindo como indicadores do desempenho (qualidade, flexibilidade, etc.) nos processos de monitoramento e intervenção nas organizações (COSTA JUNIOR, 2008).

Segundo Pinto (2010), essas características de organização do trabalho nas organizações advêm dos sistemas flexíveis, principalmente, o toyotista, que possibilitam um maior uso das instalações e do consumo da força de trabalho, elevando com rapidez o que até então era inatingível, sem, no entanto, aumentar o número de trabalhadores. Para o autor, esse tipo de organização flexível intensifica o controle patronal sobre os trabalhadores nos locais de trabalho, desenvolvendo a chamada “gestão pelos olhos” ou “gerência por estresse”.

No caso do PMGP-ME, a gestão flexível para a produtividade propõe a **visão** com a finalidade de “Torna-se referência em educação de qualidade”, reforçando a concretização de seu componente constituinte de *publicização* do modelo de gestão educacional implementado.

Já a **missão**, indica que a gestão com foco em resultados se constituiria neste PMGP-ME como o meio de garantir a melhoria da educação e a inclusão social dos estudantes. Nos **valores**, identificamos princípios norteadores decorrentes da cooperação técnica do BIRD para o desenvolvimento social e educacional nas nações; tais como, **equidade** e **justiça social**. 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.

Por sua vez, se pode perceber na análise documental, que a “gestão pelos olhos” e a “gerência por estresse”, como nova forma de organização do trabalho, está sendo induzida pelo PMGP-ME, basicamente por duas dimensões. São elas:

- a) definição de metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação (GREs);
- b) definição de metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores de todas as escolas da rede de ensino estadual de Pernambuco.

Ressaltamos que as dimensões acima expostas são gestadas no PMGP-ME no interior de diferentes estruturas que compõem o *Sistema de Monitoramento e Avaliação de rede estadual*. Sendo assim, nos itens seguintes, nos ocupamos em demonstrar as características específicas desses elementos como **eixos estruturantes do PMGP-ME**:

Cabe esclarecer que a Secretaria de Educação de Pernambuco também apresenta no PMGP-ME alguns indicadores objetivos para o desenvolvimento da **gestão bem sucedida**. São eles:

- 1) Infraestrutura
- 2) Quadro de pessoal
- 3) Currículo

Segundo o governo estadual, esses indicadores foram escolhidos depois de ter sido realizado um amplo diagnóstico na rede que indicou que estes indicadores cumprem um importante papel como condições básicas para ensinar e para garantir a aprendizagem dos estudantes. Contudo, na análise documental verificamos que esses indicadores são propostos

pelo Governo de Pernambuco na perspectiva de tornar a escola mais atrativa para a comunidade, como requisitos necessários para que o PMGP-ME possa atingir os resultados planejados. Na verdade, observa-se que esses indicadores se constituem como um plano de ação que pretende aproximar as escolas das estratégias definidas pela Secretaria de Educação.

Anotamos ainda que o amplo diagnóstico da rede que é mencionado no PMGP-ME não foi localizado no Portal da Secretaria de Educação de Pernambuco e nem disponibilizado a consulta pública.

Mesmo assim, sintetizamos a seguir ações propostas da Secretaria de Educação para conseguir cumprir as metas e elevar os indicadores educacionais de Pernambuco:

1) Infraestrutura:

- a) Reforma e Obras nas unidades de ensino, adequação das escolas aos padrões básicos construtivos, criação de um Fundo de Manutenção para conservação da estrutura física das unidades escolares.
- b) Kit escolar: Os estudantes recebem duas camisas, uma mochila, caderno, canetas esferográficas, borrachas, lápis grafite, régua, apontadores, etc..
- c) Material didático: Distribuição de livros para todas as disciplinas da rede estadual.
- d) Laboratórios de Informática: previsão de expansão dos números de laboratórios com internet e implantação dos laboratórios de ciências e matemática.
- e) Bibliotecas: previsão de bônus para as escolas, bibliotecas e docentes adquirirem livros e material pedagógico na Bienal do Livro, aquisição e distribuição de carteiras e equipamentos.
- f) Merenda: cardápio alimentar que introduz o pão e o leite e prioriza produtos regionalizados.
- g) Melhoria do transporte escolar.

2) Currículo:

- a) Definição de matrizes curriculares por nível de ensino.
- b) Elaboração da Base Curricular Comum-BCC.
- c) Avaliação bimestral dos alunos.
- d) Realização anual de avaliação externa - SAEPE.

3) Quadro de pessoal

- a) Contratação de professores: abertura de concurso público.
- b) Realização de processo licitatório para contratação de merendeiras e execução de serviços gerais.
- c) Planejamento para atender todas as escolas com educador de apoio e assistente administrativo.
- d) Formação continuada de professores e profissionais da educação.
- e) Oferecimento de vagas em cursos de especialização e extensão para capacitação dos docentes.
- f) Desenvolvimento de ações de valorização dos profissionais do magistério (PERNAMBUCO, 2007, p. 11-13).

Além dos três eixos principais de ação, acima apresentados, o PMGP-ME propõe:

- Tecnologia: contemplar todos os professores da rede estadual com microcomputadores e criar o Prêmio de Tecnologia a Serviço da Educação, as escolas vencedoras ganham kits contendo televisão, câmera fotográfica, scanner, filmadora e impressora.
- Horário das aulas: a secretaria disponibilizou no seu site e no portal da transparência, o quadro dos horários das aulas das escolas da rede estadual, por turma, com disciplinas e o nome do professor, como instrumento de controle social que permite aos pais acompanharem o dia-a-dia dos seus filhos na escola.
- Ensino Médio Qualificado: ampliar a carga horária das escolas, implantando as Escolas de Referência em Ensino Médio com foco no ensino profissionalizante.
- Correção de Fluxo Escolar: parceria com os programas educacionais do Instituto Ayrton Senna (Se Liga, Acelera e Alfabetizar com Sucesso) e da Fundação Roberto Marinho (Travessia) para corrigir a distorção entre a idade e a série e acelerar a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e médio com mais de dois anos de repetência (PERNAMBUCO, 2007, p. 14).

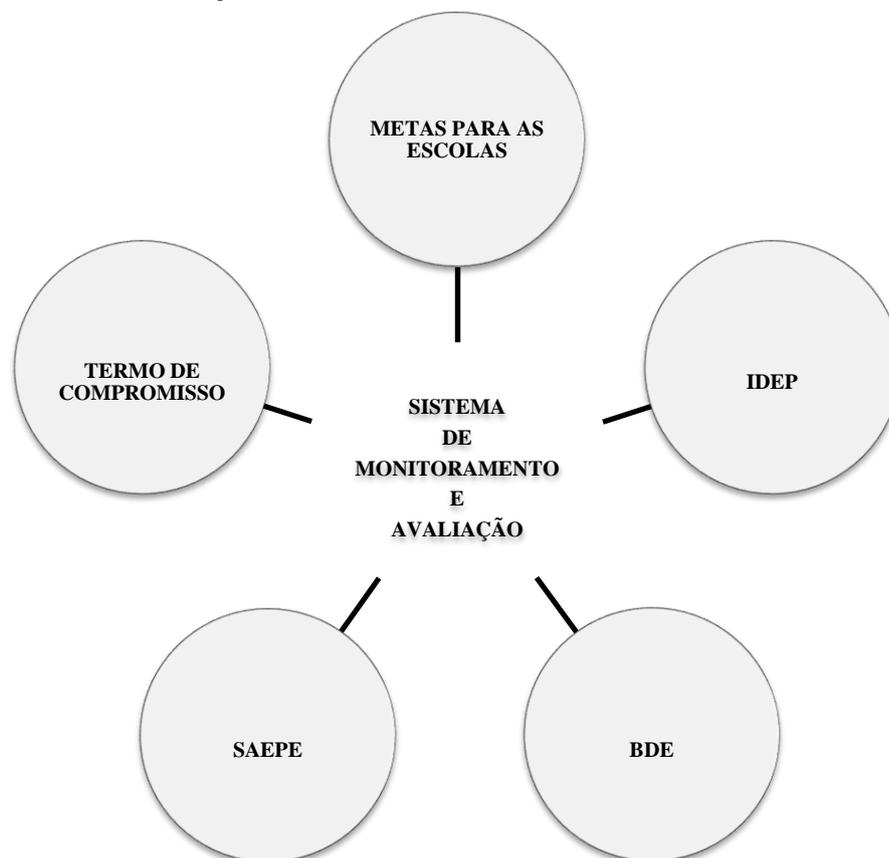
No que se refere à qualificação do ensino médio, o governo estadual apresenta como elemento central as disseminações do modelo de Escolas de Referência em Ensino Médio, as EREMs. É importante dizer que essas escolas possuem um currículo diferenciado regido pelas orientações metodológicas para o ensino médio integral, bem como, que as ações estratégias

adotada no PMGP-ME ainda instituem que todas as EREMs tenham metas individuais definidas anualmente a partir da realidade vivida por cada unidade, sendo que elas terão que melhorar em relação a elas mesmas.

O PMGP-ME também prevê uma estratégia de gestão denominada **Metas para as Escolas** que se refere à elevação dos índices educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEP). Essas metas são explicitadas no **Termo de Compromisso** que contempla todos os indicadores estipulados pela Secretaria de Educação como fatores que influenciam na melhoria da qualidade do ensino. No PMGP-ME, o Termo de Compromisso é um instrumento que prevê um acordo entre a gestão das escolas e a Secretaria de Educação.

Nesse acordo, o papel da Secretaria de Educação 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 isso, a Secretaria de Educação implantou um **Sistema de Monitoramento e Avaliação** nas escolas da rede estadual. Esse Sistema foi esquematizado na figura abaixo:

Figura 2 - Elementos estruturantes do PMGP- PE



Fonte: A autora (2014).

O Sistema de Monitoramento tem como objetivo principal alcançar as metas estabelecidas para as escolas estaduais. Já a Avaliação afere se aprendizagem dos alunos encontra-se em consonância com as metas estabelecidas. Além disso, a Secretaria 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 quadro de pessoal) são reiterados pelo Governo de Pernambuco como possíveis entraves à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

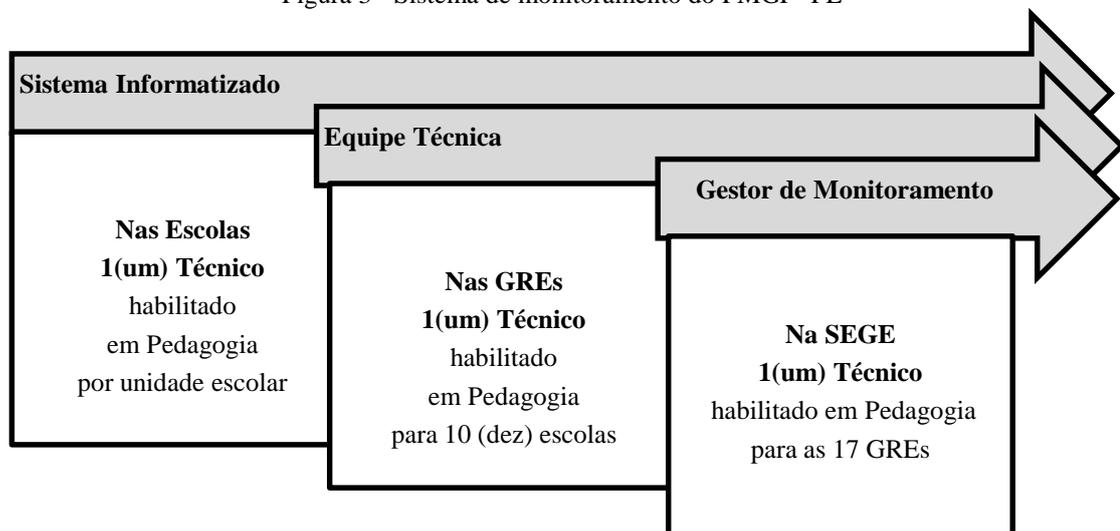
Nesse contexto, o Monitoramento das escolas estaduais é composto por:

- Equipe Técnica
- Sistema Informatizado

O Sistema de Monitoramento é apontado pelo Governo de Pernambuco 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, a causa das faltas e ausências, as aulas previstas e efetivamente ministradas, o desenvolvimento do currículo e a idade-série em que os alunos estão matriculados.

Observa-se que o monitoramento previsto no PMGP-ME ocorre periodicamente e exhibe como propósito: assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcançar as metas estabelecidas no Termo de Compromisso de cada unidade escolar. A figura abaixo sistematiza como o monitoramento é feito na rede de ensino estadual de Pernambuco:

Figura 3 - Sistema de monitoramento do PMGP- PE



Quanto à equipe técnica, nas escolas um técnico educacional realiza o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, realizando intervenções para assegurar que as ações desenvolvidas na unidade estejam em conformidade com o Plano de Ação da Escola e com o Termo de Compromisso.

Já os técnicos educacionais que atuam nas Gerências Regionais de Educação (GREs) ficam responsáveis por dez escolas e desenvolvem as seguintes tarefas: acompanhamento das ações dos técnicos das unidades escolares, consolidação mensal dos dados de cada uma das escolas, análise e elaboração, em conjunto com a unidade escolar, do plano de intervenção e o acompanhamento da sua execução. Os técnicos educacionais da GREs também averigam se as ações programadas estão sendo executadas em conformidade com o Plano de Ação da Escola e com o Termo de Compromisso.

Na Secretaria Executiva de Gestão Escolar (SEGE), um técnico educacional fica responsável por acompanhar as ações dos técnicos das GREs. Cabe dizer que a esse profissional são atribuídas as seguintes tarefas: análise mensal dos resultados consolidados em cada uma das dezessete GREs, acompanhamento e execução do plano de intervenção e a averiguação se as ações programadas estão sendo executadas em conformidade com o Plano de Ação das Escolas e com o Termo de Compromisso.

Além desses profissionais, o PMGP-ME conta o **Gestor de Monitoramento**, que coordena as ações de monitoramento na rede de ensino, fazendo a análise dos resultados por GRE e verificando se as ações programadas estão sendo executadas em conformidade com o Plano de Ação das Escolas e com o Termo de Compromisso.

Notamos que o Sistema de Avaliação no Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação é composto por três instrumentos:

- O SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.
- O IDEP - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco.
- O BDE - Bônus de Desempenho Educacional.

As metas para as escolas têm como referência o SAEPE, que avalia a aprendizagem e o fluxo escolar, medido pelo Censo escolar que determina a taxa de aprovação em cada ciclo da Educação Básica: Fundamental I, Fundamental II e o Ensino Médio.

Já o SAEPE é uma avaliação de larga escala anual, realizada no fim de cada ano letivo, em todas as escolas estaduais, nas séries finais de cada ciclo de ensino. Essa avaliação

focaliza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando a mesma escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nota-se que o SAEPE foi implantado para fornecer a Secretaria de Educação de Pernambuco informações anuais sobre o desempenho das escolas, produzindo dados para subsidiar a tomada de decisões, com o objetivo de solucionar os problemas detectados, além de permitir a realização de intervenções para melhorar os resultados e se verificar se as metas estabelecidas foram atingidas.

No Sistema de Avaliação do PMGP-ME, a combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar resulta em um índice, o IDEPE, criado pela própria Secretaria de Educação.

O papel do IDEPE no Programa de Modernização é fornecer um diagnóstico da qualidade das escolas, apontando os pontos em que cada unidade escolar precisa melhorar, sinalizando a evolução dos índices educacionais, ano a ano.

O Sistema de Avaliação também implantou uma política de incentivos financeiros, o BDE⁴², para os profissionais (diretor, professores, coordenadores e funcionários) de todas as escolas que atingirem as metas propostas pela Secretaria de Educação.

Segundo Silva, J.; Silva, K. (2014, p. 137), a lei do Bônus de Desempenho Educacional em Pernambuco 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. Nesta lei, “[...] as sanções são devidas à exposição pública dos resultados das escolas, e as recompensas são creditadas a uma política de bonificação para as escolas que atingirem as metas estipuladas”. Os autores ainda chamam atenção para o fato do Governo do Estado de Pernambuco ter feito a opção por uma política de bonificação condicionada a metas estabelecidas em detrimento do aumento real dos salários dos docentes da rede estadual. Essa escolha torna-se significativa, sobretudo, por Pernambuco pagar um dos piores salários de professores do país⁴³.

Finalmente, diríamos que em relação aos **fundamentos** do PMGP-ME e do PEI foi possível verificar na análise que eles se apresentam em quatro dimensões:

⁴² O Bônus de Desempenho Educacional foi instituído pela Lei Estadual nº 13.486 de 1º de julho de 2008. Esta lei é caracterizada por instituir um sistema de premiação a escolas, professores e funcionários das escolas pernambucanas, de acordo com resultados obtidos nas avaliações de larga escala do SAEPE (PERNAMBUCO, 2014a).

⁴³ Segundo Heleno Araújo, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (Sintepe), “Quando Eduardo Campos assumiu o governo, Pernambuco pagava o pior salário do País ao professor. Sete anos depois, o Estado continua tendo o pior salário da categoria. Ele não cumpriu as promessas feitas” (ARAÚJO, 2014, p. 1).

- a) foco em resultados;
- b) parcerias público-privado;
- c) responsabilização, meritocracia e privatização;
- d) publicização.

No interior dessas dimensões identificamos os princípios da teoria neodesenvolvimentista, da teoria do capital humano, da concepção sistêmica de gestão, da administração gerencial e das inovações organizacionais Toyotistas.

Esses princípios no PMGP-ME e PEI orientam a construção dos **elementos estruturantes** da Política de Ensino Médio de Pernambuco, a saber:

1. A propalada “modernização da gestão” (neodesenvolvimentismo).
2. O redimensionamento do papel da educação como fator de redução das desigualdades (capital humano).
3. A construção de um sistema de monitoramento (visão sistêmica).
4. A bonificação dos professores de acordo com o resultado de avaliações externas (administração gerencial).
5. A sistematização e disseminação de modelos de gestão centrados na noção de eficiência (publicização).

Também analisamos que os fundamentos e elementos estruturantes do PMGP-ME e PEI propõem uma mensuração do êxito das práticas educacionais que deforma os objetivos educacionais básicos, transferindo para as escolas a lógica da competição das organizações privadas (ETZIONI, 1974). Essa transferência de objetivos colabora para que os *efeitos perversos* apontados por Freitas (2012) se materializem no ensino médio de Pernambuco através da **restrição curricular** promovida pela centralização das atividades voltadas para as disciplinas avaliadas nos testes padronizados, na **meritocracia** disseminada pelos bônus de desempenho, na **precarização do trabalho docente**, resultante da “gestão por estresse” e da **responsabilização** por resultados educacionais positivos e na **privatização** da gestão da educação pública estadual, via parcerias público-privadas com empresas mercantis disfarçadas sob a denominação de ONGs.

Por meio da análise documental, ainda inferimos que o PMGP-ME instaura na educação estadual uma ampla política de *accountability* com a perspectiva de consolidar o modelo de gestão da educação integral prevista no PEI para as Escolas de Referência em

Ensino Médio de Pernambuco. Como esse modelo de gestão em desenvolvimento articula-se a proposta da educação integral na política de ensino médio de Pernambuco veremos no item a seguir.

4.3 A concepção de Educação Integral no PEI

No item anterior analisamos os elementos estruturantes e os fundamentos que norteiam a proposta do Programa de Modernização da Gestão Pública e os seus nexos com o Programa de Educação Integral de Pernambuco. Neste item discutiremos a concepção de educação integral proposta pelo PEI para as Escolas de Referência em Ensino Médio.

Para tanto, trabalharemos com os dados coletados na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral (PCEMI), 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 Curricular para o Ensino Médio Integral em Pernambuco** foi lançada no ano de 2010, 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 semi-integral. Segundo o Governo de Pernambuco:

Esta Nova Proposta Curricular buscou uma aproximação cada vez maior entre às 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 (PERNAMBUCO, 2010, p. 7).

É oportuno ainda situar que esta Proposta para o ensino médio se coloca como referencial curricular a partir de três publicações. São elas:

1. Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral - Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias (Volume 1).
2. Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral - Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Volume 2).
3. Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral - Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Volume 3).

O primeiro Volume propõe o desenvolvimento das

[...] competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania (PERNAMBUCO, 2010, p. 10).

O segundo Volume ocupa-se das

[...] competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional (PERNAMBUCO, 2010, p. 10).

Já o terceiro Volume destaca as “[...] competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos das ciências [humanas] com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável” (PERNAMBUCO, 2010, p. 10).

De outra parte, o documento da Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral explicita que:

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas, isto é, dos processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento resulta da importância que ela adquire na educação geral - e não mais apenas na profissional - em especial no nível do ensino médio. Neste a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 2010, p. 11).

Segundo o acima disposto, percebe-se que as Tecnologias são entendidas nessa Proposta Curricular como um objeto do conhecimento que pode se constituir como eixo metodológico integrador das disciplinas (Interdisciplinaridade). Constata-se que na PCEMI essa perspectiva é assumida buscando “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 PCEMI 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 (PERNAMBUCO, 2010, p. 11).

Porém, o Governo de Pernambuco 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, como poderemos ver no trecho a seguir:

Mudanças foram implantadas nas Escolas de Referência e Técnicas 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 na proposta de Educação interdimensional, de autoria do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa- MODUS FACIENDI- que contempla ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade (PERNAMBUCO, 2010, p. 12).

Cabe dizer que essa concepção educacional conta com o respaldo legal do documento de criação do PEI para reforçar a materialização do modelo de educação integral que fomenta. Sobretudo, nas afirmativas dos artigos 4º e 5º da Lei Complementar nº 125 de 2008, que propõem:

IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;
V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado; (PERNAMBUCO, 2008, [p. 1]).

Com esse direcionamento, o governo estadual buscou orientar os gestores no processo de integração das EREMS e de consolidação da Proposta Curricular para o Ensino 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’ (Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa) (PERNAMBUCO, 2010, p. 11).

A análise da PCEMI mostra-nos que a concepção de educação integral nesta proposta curricular engloba as seguintes categorias constitutivas, a saber: (1) Educação Interdimensional, (2) Protagonismo Juvenil, (3) Cultura da Trabalhabilidade.

Inicialmente temos na PCEMI a categoria **Educação Interdimensional**, que:

[...] se inscreve na grande tradição da pedagogia ativa, da educação por projetos e dos centros de interesse, buscando sempre levar o educando não fazer apenas o que

gosta, mas gostar do que deve e precisa ser feito em favor do desenvolvimento do seu potencial (PERNAMBUCO, 2010, p. 13).

Por este caminho, a inclusão da Educação Interdimensional nos currículos das EREMs pressupõe adotar:

[...] uma pedagogia ativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o conteúdo é cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagens, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas (PERNAMBUCO, 2010, p. 19).

Notamos, pois, que a categoria **Educação Interdimensional** harmoniza-se através da ênfase dada a pedagogia ativa com as pedagogias do *aprender a aprender*, oriundas do Pragmatismo liberal inspirado nas ideias de John Dewey. Tal proposição segue a tendência das DCNEM e do Protótipo Curricular da UNESCO, os quais veiculam uma concepção pedagógica de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são muito mais importantes do que os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas (DUARTE, 2011). Diante dessa condição, analisamos que a PCEMI de Pernambuco tende a relativizar a importância do conhecimento humano socialmente produzido como um dos elementos que contribuem para que os estudantes se desenvolvam como sujeitos históricos capazes de recriar as condições sociais em que se encontram qualitativamente.

Já a categoria **Protagonismo Juvenil** é compreendida na PCEMI enquanto um “*laboratório de educação para valores*”, o que implica na:

[...] criação de espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto cidadão solidário. Pressupõe 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 (PERNAMBUCO, 2010, p. 15).

Comprendemos que a proposta do Protagonismo Juvenil na PCEMI 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 reconhecer aqui como é limitada a proposta do protagonismo juvenil no PCEMI, pois o desenvolvimento de valores voltados a “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).

Em relação à categoria **Cultura da Trabalhabilidade**, a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral apresenta que esta é um “[...] método que prepara o jovem para a sua inserção produtiva no mundo do trabalho como profissional competente. É um novo modo de compreender, sentir e agir diante do novo mundo do trabalho” (PERNAMBUCO, 2010, p. 15). Segundo este documento:

A promoção da trabalhabilidade e a educação profissional têm em comum o fato de ambas estarem ligadas ao pilar da educação aprender a fazer, ou seja, as competências produtivas. Entretanto, enquanto a educação profissional de nível técnico, que corresponde, no plano da educação geral, ao Ensino Médio, capacita e habilita o educando para atuar profissionalmente em um determinado ramo de atividade, a cultura da trabalhabilidade prepara o jovem para desempenhar-se frente ao mundo do trabalho como um todo como, desenvolvendo habilidades de gestão (autogestão, cogestão e heterogestão), e atitudes básicas diante da vida produtiva como, por exemplo, o empreendedorismo (PERNAMBUCO, 2010, p. 16).

Fica evidente que na PCEMI a categoria **Cultura da trabalhabilidade** volta-se para o desenvolvimento das competências produtivas, em especial, ao incentivo do empreendedorismo nos estudantes. Como bem nos lembra Machado (1998), a perspectiva de introdução do conceito de empreendedorismo nos currículos da escola média acomoda o lema do “educar para a competitividade”. Isso suscita o entendimento de que a Proposta Curricular para o Ensino Integral de Pernambuco incentiva o desenvolvimento de competências e habilidades nos educandos muito mais próximas “[...] com interesses da produção do que com a emancipação dos alunos” (SILVA, 2012b, p. 171). Bem como, 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).

Nestes termos, analisamos que a introdução da noção de competência para o desenvolvimento da empregabilidade no PCMEI, sob o signo da Cultura da Trabalhabilidade, se constitui como uma das estratégias que veiculam os interesses demandados pelo processo de reestruturação produtiva, procurando sustentar precárias condições de vida no contexto da crise do capital.

A visão acima esboçada nos permite apreender que a concepção de educação integral proposta no PEI é uma concepção *híbrida*, que toma forma na integração das proposições da Educação Interdimensional, do Empreendedorismo (Trabalhabilidade) e do Protagonismo

juvenil. Além de privilegiar a Pedagogia das Competências como “ordenadora das relações educativas” no ensino médio pernambucano (RAMOS, 2011).

Vale ressaltar, que o parâmetro mercantil do incentivo ao desenvolvimento de competências para empregabilidade é apresentado nesta proposta como sinônimo de um modelo de formação integral que poderia atender as necessidades educativas primeiras dos estudantes. No entanto, constata-se no PCEMI uma desorganicidade entre o que esta proposta apresenta como parâmetro (mediação para a flexibilidade das oportunidades de trabalho) e a necessidade real dos jovens, que seria o direito de ter acesso a uma escola ancorada na “liberdade gestada pelo trabalho”. Ou seja, a uma escola que ensina a ser livre, transformando o que hoje para eles é necessidade, ter um emprego formal, na 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 na proposta curricular do PCEMI, a flexibilização das possibilidades dos 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, através do incentivo ao desenvolvimento da prestação de serviços temporários (NOSELLA, 2010).

Outro aspecto relacionado à cultura da trabalhabilidade proposta no PEI é a institucionalização de parcerias entre o setor Público e o setor Privado (PPP's) na educação pública estadual.

Segundo Silva (2013) está seria uma estratégia das organizações de natureza privada para a apropriação dos recursos públicos, se constituindo como tendência ao processo de empresariamento no sistema estadual de ensino. Essa autora elucida que as parcerias público-privadas em Pernambuco (2007-2013) assumem variados formatos de convênios e de cooperação técnica e financeira e que estas 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 Pernambuco.

No âmbito do PEI, entre os convênios identificados por Silva (2013), está à parceria entre a instituição Modus Faciendi Publicações e Serviços LTDA⁴⁴ e a Secretaria de Educação Executiva de Educação Profissional. O objeto desse convênio seria o norteamento da

⁴⁴ Empresa de consultoria do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, com sede em Belo Horizonte/MG. “A instituição Modus Faciendi atua diretamente na formação de gestores, professores e técnicos, [...] com textos de apoio e manuais que são distribuídos durante os Programas de Formação ano após ano” (SILVA, R., 2013, p. 215).

formação continuada de professores e técnicos da rede estadual de ensino de Pernambuco a partir dos princípios da já mencionada Educação Interdimensional.

Em face disso, Silva (2013) defende 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 Pernambuco com vista a reconfigurar, através do incentivo à educação integral, o foco dos processos formativos dos jovens, para o empreendedorismo. A autora ainda esclarece que os estudantes pernambucanos no âmbito dessa política estão sendo formados para exercer o protagonismo em uma luta por sobrevivência.

É importante aqui destacar que a tese de Silva (2013) reforça nossa compreensão de que a Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco, ao articular os objetivos do PEI e do PMGP-ME, se desenvolve dialeticamente na perspectiva de se constituir como um modelo de gestão da educação em tempo integral. Outro aspecto percebido na análise da PCEMI é que ela aproxima-se do modelo curricular dos Protótipos da UNESCO no tocante: a) ao fundamento da “formação integral dos estudantes” no ensino médio; b) a tarefa de que os jovens “aprendam a empreender”; c) a ênfase dada aos princípios dos quatro pilares da Educação para o Século XXI; d) na pedagogia das competências; e) no protagonismo juvenil. (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

As análises realizadas por Moraes (2013, p. 136) acerca do processo de implementação do PEI e das Utilizações das Escolas de Referência pelo Governo de Pernambuco, nos ajudam a compreender essas dimensões que aproximam o PCEMI 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”. A autora defende que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários (mediada por orientações nacionais e transnacionais que exercem influência através de assistência técnica e de empréstimos), a partir das quais 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 as necessidades de desenvolvimento econômico local e nacional.

Moraes (2013), também adverte que no se refere à proposta de educação integral do PEI e ao modelo de gestão do PMGP-ME é importante destacar que no:

[...] afã de reduzir indicadores educacionais adversos e obter bons resultados nas avaliações estandarizadas [o Governo de Pernambuco] 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, grifo nosso).

Esse esclarecimento nos ajuda a perceber que a Política de Ensino Médio Integral em Pernambuco não corresponde verdadeiramente a uma tentativa de unificação nesse nível de ensino, pois a concepção de educação integral proposta no PEI 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 PEI, conduz a construção de projetos de vida para que o jovem pernambucano seja seu “próprio produtor”, desenvolvendo aprendizagens por si mesmo, que sejam propícias as 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).

É importante também salientar, que a PCEMI não explicita em seus pressupostos a questão da organização do tempo, ocupando-se apenas em dizer que a formação integral “[...] requer uma convivência intercomplementar, solidária e sinérgica entre educadores, familiares, escolares e comunitários” (PERNAMBUCO, 2010, p. 13). Quanto a esse aspecto, poderíamos dizer que a concepção de educação integral do PEI se aproxima do movimento de **ampliação/flexibilização** do “espaço educativo” que se delinea “*para além dos muros da escola*”, por meio de práticas educativas que buscam articular um conjunto de atores sociais para garantir o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p. 94). Por esta via, percebemos outro elemento da síntese que pretendemos realçar, *as novas formas de temporalidade*, que emergem da delimitação da formação humana no contexto do processo de reestruturação produtiva. Constatamos, portanto, que a ampliação do espaço educativo no PEI aumenta o controle sobre tempo dos estudantes pernambucanos e traz possibilidades de construção de um novo nexos produtivo pelas “[...] tênues 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).

Com base na análise realizada no documento do PCEMI, concluímos que a concepção de educação integral no PEI prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação da crescente desqualificação do trabalho, se configurando como um exemplo vivaz de como o dualismo no ensino médio pode ser ressignificado e/ou negado, como diria Kuenzer (2007), na acumulação flexível. Ou seja: pela reestruturação curricular, baseada na *pedagogia das competências*, que se coloca mediante a *proposta do aprender a empreender* e, no caso específico de Pernambuco, pela **apropriação do conceito de educação integral** *pelos homens de negócio*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - OS NEXOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS E AS CONTRADIÇÕES DE UM PROTÓTIPO DESENVOLVIDO PARA O ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a proposta da Educação Integral e a reestruturação da gestão na forma histórica do ensino médio no Estado de Pernambuco, tendo por objetivo analisar os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral do Programa de Educação Integral (PEI) e o modelo de gestão do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME). Por meio da análise documental, comprovamos a hipótese inicial do estudo de que a Política de Ensino Médio de Pernambuco ao articular, simultaneamente, os objetivos do Programa de Modernização da Gestão Pública com os objetivos do Programa de Educação Integral, inverte a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um *deslocamento*⁴⁵ das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas. Ao pensarmos sobre esse deslocamento, concluímos que ele foi desencadeado pelos nexos estabelecidos entre o *hibridismo* de concepções educacionais propostas no PEI - sob o signo da “educação integral” - (Educação Interdimensional, Protagonismo Juvenil e Empreendedorismo) e a valoração demasiada da quantificação de indicadores de êxito proposta pelo PMGP-ME (gestão educacional por resultados). Com esse nexo, 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 a realidade do não-trabalho. É importante reconhecer que a afirmação dessa lógica na Política de Ensino Médio do Estado de Pernambuco, segue a tendência contemporânea dos documentos curriculares nacionais⁴⁶ 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 PEI para o ensino médio integral aproxima-se das orientações que fundamentam as DCNEM mediante o nexo dessas duas propostas contemplarem ações educativas voltadas

⁴⁵Chamamos de **deslocamento** a materialização dos complexos nexos estabelecidos entre o PMGP-ME e o PEI, por meio dos quais a Política de Ensino Médio em Pernambuco reforça a subordinação dos objetivos básicos dos processos educativos (desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano) aos objetivos da esfera privada (reclamados pelos *homens de negócios* e os organismos que os representam para reprodução do Capital) (ETZIONI, 1974; FRIGOTTO, 2010a; RAMOS, 2011).

⁴⁶De acordo com Ramos e Ciavatta (2012, p. 17), as DCNEM e DCNEP teriam como fundamento os princípios axiológicos da formulação dos quatro pilares da educação, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, exposto no Relatório Delors.

para o desenvolvimento da subjetividade, do protagonismo e da formação de valores nos estudantes. Sendo assim, desvelamos que os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta curricular para o ensino médio integral no Estado de Pernambuco fundamentam-se 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). Ponderamos que a influência dessas correntes de viés mais psicológicos serve de marco para a ênfase no desenvolvimento da dimensão subjetiva do trabalhador, se configurando como estratégia para estabelecer os referenciais de conduta almejados. Tal nexos possibilita que no âmbito da Política de Ensino Médio de Pernambuco a **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral** apresente 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) (PERNAMBUCO, 2010, p. 15-16).

A apreensão desses nexos internos e externos nos aponta o vigor das “pedagogias do aprender a aprender”, como correntes pedagógicas hegemônicas da concepção de “educação integral” expressa no Programa de Educação Integral de Pernambuco. Em face disso, analisamos que a concepção de educação integral do PEI empenha-se em materializar uma via formativa *adaptativa* que acomoda as condições e competências necessárias (sociabilidade e flexibilidade) a formação do futuro trabalhador, no contexto da integração da economia nacional as exigências do padrão de acumulação *flexível*.

No decorrer da análise constatamos ainda que a reestruturação curricular proposta pelo PEI 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, de fato, é priorizada 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**.⁴⁷ 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 à construção da medida de tempo dos estudantes nas Escolas de Referência foi submetida à *crítica* de como esta mudança (ampliação da jornada) está implicada nos mecanismos de luta de classes.

Essa abordagem crítica ressaltou que na correlação de força entre os interesses da burguesia e os interesses dos trabalhadores, os direcionamentos dados à temporalidade nas EREMs ocultam formas particulares da diferenciação socioeducativa. 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 o **b)** uso da parte diversificada do currículo para ampliação da quantidade de aulas dedicadas aos conceitos empresariais. O que aponta que a noção de temporalidade (ampliação da jornada escolar) na política de tempo integral implementada no ensino médio de Pernambuco visa mediar o disciplinamento dos estudantes para a interiorização de uma lógica favorável a ordem burguesa estabelecida. Dito de outra maneira: no nosso entender, a política em foco manipula as formas de temporalidade dos espaços educacionais, mediando à criação de *um novo nexa ético-político*, sob os conceitos de “educação integral” e “referência”, para disputar e capturar o consentimento da classe trabalhadora.

Entretanto, é preciso atentar para o fato que nesta política a formulação favorável à classe burguesa só desvela verdadeiramente sua amplitude no **plano da gestão**. Isso ocorre através do nexa estabelecido entre a proposta do PEI de sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais e o *accountability*, gerencialismo, neoprodutivismo e neotecnicismo identificados no *reformismo* administrativo do PMGP-ME.

Com a identificação desse nexa, apreendemos que no âmbito do PMGP-ME o modelo de gestão implementado reforça as formas camufladas de privatização e as estratégias dos *homens de negócio*, que procuram instalar mediante *parcerias público privado* o conceito de “qualidade total” das empresas na educação pública estadual. Por outro lado, também apreendemos que a política de ensino médio de Pernambuco 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.

⁴⁷ Segundo Harvey (1989, 2013), nas sociedades capitalistas o tempo e o espaço formam um nexa substancial de poder social.

Outro aspecto revelador desta política foi alcançado no momento da análise dos objetivos dos seus dois programas constituintes. Isso porque o PEI 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” (PERNAMBUCO, 2010, p. 11). Já o PMGP-ME prevê que para que “[...] todos tenham o direito de aprender e de evoluir” o meio mais eficaz é o modelo de gestão com “foco em resultados” (PERNAMBUCO, 2008, p. 3). Em relação à análise das proposições dos dois programas, foi possível perceber que quando tais objetivos⁴⁸ se articulam, revelam que o gerencialismo do PMGP-ME em vez de fazer dos processos (monitoramento e avaliações) meios para atingir os objetivos educacionais propostos no PEI, faz com que eles sejam fins em si mesmos, induzindo as EREMs a reduzir o atendimento aos objetivos iniciais do PEI e da formação humana na educação básica de nível médio.

Esta constatação suscita a nossa compreensão de que a Política de Ensino Médio de Pernambuco está alicerçada em uma “*contradictio in adjecto*” (contradição nos próprios termos).⁴⁹ Tal conclusão leva em conta fundamentalmente dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato dos objetivos do PEI mesmo sendo contrários aos do PMGP-ME permanecerem juntos, ou seja, integrados numa mesma política. E o segundo, trata da percepção de que essas contradições não se configuram como *antagônicas*, haja vista que os objetivos do PMGP-ME e do PEI se baseiam em interesses comuns que não destroem a sua unidade, mas, sim, reforçam o desenvolvimento desta política como tendência dos projetos neoliberais de formação dos jovens no Brasil contemporâneo.

Afirmamos, portanto, que a despeito da *aparência* superficial do caráter inconciliável dos objetivos do PMGP-ME e do PEI, em sua essência esses objetivos representam momentos do movimento dialético que possibilita a constituição desta política de ensino médio como algo diverso e não anunciado: um **Protótipo de Gestão da Educação em tempo Integral**.⁵⁰

A definição desta Política como um **Protótipo**, justifica-se devido às características *particulares* de sua constituição que foram sendo identificadas ao longo do estudo, como poderemos ver a seguir:

⁴⁸ Para uma compreensão mais ampla sobre a formulação dos objetivos das Organizações Sociais e de como estes se diferem dos objetivos das Organizações Privadas, ver Etzioni (1974).

⁴⁹ Este tipo de contradição literalmente se configura pela adição de contrários em uma mesma expressão. Referência ao uso que Marx faz desse termo no livro *O Capital*.

⁵⁰ Essa definição refere-se a um modelo de gestão para o ensino médio integral em desenvolvimento em Pernambuco. Nela, fazemos uma clara alusão à aproximação identificada entre esta política educativa e a tendência representada pelo *Protótipo Curricular* proposto pela UNESCO/MEC para o ensino médio no Brasil. Para um aprofundamento sobre a tendência dos Protótipos (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

- a) Uma política financiada por organismos multilaterais com vistas a se constituir em um modelo de gestão educacional, que deve favorecer as condições necessárias a disseminação da proposta de “modernização” administrativa em âmbito nacional (PERNAMBUCO, 2002).
- b) Uma aglutinação de programas que possibilita um arranjo institucional do Governo de Pernambuco para consolidação na administração pública do modelo de gestão gerencial nas políticas voltadas para o ensino médio integral (SILVA, J.; SILVA, K. SILVA, 2014).
- c) Uma adaptação de transferência de tecnologia de gestão e de formação da iniciativa privada para o setor público, elaborada para, posteriormente, expandir-se para toda rede estadual de ensino (HENRY, 2012).
- d) A proposição de uma “nova escola” para o Ensino Médio (Escolas de Referência-EREMs), fundamentada nesta política pública como modelo específico para essa etapa da Educação Básica (DUTRA, 2013).
- e) Base para um plano estratégico de desenvolvimento de longo prazo, o PERNAMBUCO 2035. Uma vez que o modelo de “gestão por resultados” e de “educação integral” de Pernambuco tornaram-se eixos da preparação de uma “visão de um futuro muito melhor” na retórica eleitoral do então governador, o Sr. Eduardo Campos⁵¹ (PERNAMBUCO, 2013).

Tais características nos permitem o entendimento de que esta especificidade do Protótipo de Gestão da Educação em tempo Integral define este fenômeno como momento da realidade no ensino médio em Pernambuco. No entanto, o fenômeno investigado também define a *totalidade* das condições históricas da educação nacional ao se caracterizar como uma das tendências das políticas de ensino médio do período.

Dizer isto, porém, não é suficiente, pois o que realmente interessa-nos mostrar neste estudo é que os *nexos* e as *contradições* identificadas nesta tendência, aproximam-se das formas de *mediações* que podem fazer historicamente viável as condições de deixar intocadas as determinações do mercado como regulador do direito fundamental à educação no Estado de Pernambuco, bem como as condições de permanência da dualidade na escola média local

⁵¹O Plano PERNAMBUCO 2035 foi elaborado através de um consócio entre o Governo de Pernambuco, o Movimento Brasil Competitivo e as empresas privadas de consultoria Macroplan, Ceplan e TGI, sendo lançado oficialmente três dias antes do Sr. Eduardo Campos deixar o governo estadual para se lançar candidato à presidência da República (MARIA, 2014, p. 1).

mediante a existência de escolas de “referência” e de escolas que não são consideradas de “referência”.

Para nós, portanto, o desafio está em construirmos outras mediações no ensino médio estadual. 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 média pernambucana.

O que, sem dúvida, abre espaço para outras práxis e investigações.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.
- ALVES, Giovani. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. 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. e 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, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- ARAUJO, Heleno. Sindicato diz que aumento para professores é um "golpe". **Jornal do Commercio**. 2 jan. 2014, Cidades. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/01/02/sindicato-diz-que-aumento-para-professores-e-um-golpe-111676.php>>. Acesso em: 2 jan. 2014.
- ARAÚJO, Vanessa. Escola integral em destaque. **Jornal do Commercio**. Recife, 14 set. 2011, Cidades. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2011/09/14/escola-integral-em-destaque-16034.php>>. Acesso em: 11 jan. 2014.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. [Alepe]. Disponível em: <<http://www.alepe.pe.gov.br/home/index.php>>. Acesso em: 5 maio 2012.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação - Brasília, DF, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate.** Texto para discussão. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação/SEB. **Programa ensino médio inovador** - documento orientador. Brasília, DF, 2011.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação** - razões princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação** - desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 15-45.

CAMINI, Lucia. 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, Moaci Alves. **O nó do ensino médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação/2007-2010:** análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista** - Categorias e Leis da Dialética. Trad. Leda Ferraz. São Paulo: Alfa e Omega, 1982.

CIAVATTA, Maria. 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, 2012a.

_____.; RAMOS, Marise Nogueira. A Era das Diretrizes. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.17, n. 49, jan./abr. 2012b.

COSTA JUNIOR, Eudes Luiz. **Gestão em processos produtivos.** Curitiba: IBpex, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DELORS, Jacques (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.

DOWBOR, Ladislau. Tendências da gestão social. **Revista Saúde e Sociedade,** São Paulo, v.8, n. 1, p. 3-16, jan./fev., 1999.

DUARTE, Newton. 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, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 4. ed. Trad. de Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. 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, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação - desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 46-63

FREITAS, Luis Carlos de. 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.

_____. **Crítica do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

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

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. 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.

_____.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

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

_____.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. 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, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

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

_____. **Para entender o capital - Livro I**. São Paulo: Boitempo: 2013.

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

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **[Home]**. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 7 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **[INEP]**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

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

KRAWCZYK, Nora. 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.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 70, p. 15-39, abr., 2000.

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

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

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. Exclusão incluyente 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. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 752-769.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n. 3, jan./jul., 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIA, Élide. Prestes a deixar a gestão, Campos lança "Pernambuco 2035". **Leia Já**. [Recife], 1 jan. 2014. Política. Disponível em: <www1.leiaja.com/politica/2014/04/01/prestes-deixar-gestao-campos-lanca-pernambuco-2035/>. Acesso em: 2 abr. 2014.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política do capital** - O rendimento e suas fontes. Trad. de Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

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

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MORAIS, Edima Verônica de. **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)-Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. 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.

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

_____. 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, Dalila Andrade de. **Educação Básica - Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

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

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista - O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2011. (Educação em Ação).

PAULA, Ana Paula Paes de. 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, Sandra Regina. 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, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge e SOLA, Lourdes (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação**, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **Projeto de Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008**. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Pernambuco. Recife, PE, 17 de Jul. 2008. Disponível em: <<http://www.cepe.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. **Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE**. 2002. Disponível em: <http://www2.seplag.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=18623&folderI=116438&name=DLFE-10578.doc>. Acesso em: 21 ago. 2013.

_____. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **[Portal]**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em: 02 mar. 2014a.

_____. Secretaria de Educação e Esporte. **[Notícias]**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br>>. Acesso em: 2 jan. 2014b.

_____. **Visão de futuro: Pernambuco 2035**. Recife: Secretaria de Planejamento e Gestão, 2013. Disponível em: <<http://www.pernambuco2035.com.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. 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.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Currículo Integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013.

ROSA, Maria Geralda Oliver. **Concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. 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.

_____.; _____.; _____. 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, Soraia Chafic El Kfourri. **Descentralização e a gestão educacional**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez., 2012.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr., 2007.

_____. O choque teórico da politécnica. **Educação, trabalho e saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ. v. 1, p. 131-152, 2003.

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

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. **Projeto Jovens e Educação Integral no Ensino Médio**: analisando programas em implementação no Estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2012a.

_____. 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, SP: Papyrus, 2012b.

_____.; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. 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.

_____. 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. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco**. 2013. 351f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Texto aprovado do PNE ratifica política de privatização da educação**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6839>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SOUZA, Silvia Cristina. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira**. 2010. 151f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

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