



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE HUMANIDADES (CH)
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO (UAEd)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLAUDIA COUTINHO HENRIQUE

**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA PARAÍBA:
PROJETO DE VIDA PARA O CIDADÃO COMPETENTE OU PARA O INDIVÍDUO
EMANCIPADO?**

**CAMPINA GRANDE
2020**

H519e

Henrique, Maria Claudia Coutinho.

Escola cidadã integral de ensino médio do estado da Paraíba : projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado? / Maria Cláudia Coutinho Henrique. - Campina Grande, 2020.

113 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues.

Referências.

1. Educação Integral. 2. Formação Omnilateral. 3. Escola Cidadã Integral. I. Rodrigues, Melânia Mendonça. II. Título.

CDU 37.04(43)

MARIA CLAUDIA COUTINHO HENRIQUE

**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA PARAÍBA:
PROJETO DE VIDA PARA O CIDADÃO COMPETENTE OU PARA O INDIVÍDUO
EMANCIPADO?**

Texto apresentado para defesa de dissertação do mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, na Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacionais como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA:

Melânia Mendonça Rodrigues

Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues
Orientadora – UFCG/PPGE

Antônio Lisboa Leitão de Souza

Prof. Dr^o. Antônio Lisboa Leitão de Souza
Membro interno – UFCG/PPGE

Valmir Pereira

Prof. Dr^o. Valmir Pereira
Membro externo - UEPB

“A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”.

Antonio Gramsci

Agradecimentos

A jornada foi mais difícil do que eu esperava ou poderia imaginar. Contratempos me fizeram questionar minhas escolhas e o caminho que decidi seguir, porém, apesar de tudo, aqui estamos nós.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a meu esposo Hélio por estar ao meu lado nessa jornada incentivando, apoiando e me dando confiança, meu companheiro na vida e na jornada acadêmica. A minha família, pelo apoio e paciência.

À Valmir Pereira, um agradecimento especial e enorme. Primeiro professor, na primeira aula no curso de Filosofia da UEPB. Sem ele, eu certamente não estaria aqui. Do seu jeito particular de orientar me trouxe na direção que eu queria e sonhava. Lembrando-me sempre que “você ainda tem tempo”, foi o maior incentivador para que eu não parasse no meio do caminho. Por tudo isso e muito mais do que possa ser expresso em palavras, agradeço imensamente.

A minha orientadora Melânia, uma pessoa admirável, com quem aprendi muito durante o mestrado. Foi uma honra ter sido orientada por uma professora tão sábia e paciente, com tanto a ensinar não só academicamente, mas para a vida.

Aos professores do PPGED-UFCG. Cada um do seu jeito, me fez querer seguir em frente e concluir essa etapa da minha vida. Mesmo nos momentos em que não acreditei que conseguiria, sempre tinha uma palavra de esperança, apoio e até mesmo de desafio, agradeço por isso. Ao professor Lisboa que aceitou participar desse momento com entusiasmo, obrigada.

Agradeço imensamente e especialmente a Rosa Amélia e Arlane Markely, amigas, companheiras e incentivadoras. Amigas que ganhei e que estiveram ao meu lado durante essa jornada, apoiando, rindo e chorando juntas, conseguimos chegar ao fim dessa estrada. Amigas tão diferentes uma da outra e de mim, mas que amo e levarei para vida toda. Espero estarmos velhinhas, doutoras, tomando um café em um lugar qualquer e lembrando das coisas boas de nossas vidas.

Gostaria de fazer um agradecimento às (os) colegas mestrandos que estiveram nessa estrada compartilhando vitórias e lamentando contratempos em tardes regadas a café e muita reclamação ou comemoração.

Existem porém, aquelas pessoas que, mesmo não estando ao meu lado todos os dias, me apoiam e torcem por mim. Então por último e não menos importante, gostaria de agradecer a Roberta Montenegro, uma amiga amada, leal e que mesmo

distante sei que torce por mim. Uma amiga sem a qual minha vida seria sem sombra de dúvidas bem mais vazia. Uma pessoa que amo, respeito e que me salvou mais de uma vez.

Finalizo agradecendo a cada pessoa que, de maneira indireta fez parte dessa jornada. Todos os funcionários com quem tive a felicidade ou o desprazer de conviver durante esses anos, cada um, a sua maneira ajudou no meu caminho.

Obrigada.

Dedicatória

Através do poeta que me traz alegria e consolo de viver coisas simples. Que me fez descobrir que tudo serve para poesia, inclusive os aprenderes e desaprenderes da vida acadêmica. A todos os meus amigos, dedico.

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

Manoel de Barros

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

ECI: Escola Cidadã Integral

ECIS: Escola Cidadã Integral Socioeducativa

ECIT: Escola Cidadã Integral Técnica

ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

PEE: Plano Estadual de Educação

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE: Plano Nacional de Educação

ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reformas implementadas pelos membros do movimento escolanovista na década de 1920

Quadro 2 - Reformas educacionais na Primeira República - Ensino secundário.

Quadro 3 – Decretos que compõem a Reforma Francisco Campos

Quadro 4- Decretos que compõem as Leis Orgânicas do Ensino publicados entre 1942 e 1943.

Quadro 5- Decretos que compõem as Leis Orgânicas do Ensino publicados 1946

RESUMO

A Educação Integral é um tema que sempre está presente nos debates sobre políticas educacionais bem como nas discussões sobre como educar e o que ensinar. Desse modo, o objetivo geral da presente pesquisa, de cunho bibliográfico e de análise documental, é analisar a concepção de educação integral expressa em documentos orientadores e diretrizes para a Escola Cidadã Integral (ECI) de ensino médio na Paraíba, à luz da concepção gramsciana de formação omnilateral. Os objetivos específicos para o desenvolvimento da pesquisa são: contextualizar historicamente o Ensino Médio no Brasil, com ênfase ao período compreendido desde a LDB de 1996 até o ProEMI; explicitar a concepção gramsciana de educação e de formação omnilateral; apresentar uma visão geral das concepções de Educação Integral que orientaram experiências educacionais no Brasil; analisar os fundamentos do Programa, contextualizando a ECI nas políticas educacionais do Governo do Estado da Paraíba. O método utilizado na pesquisa é o dialético, na perspectiva do materialismo histórico, adotando, como categorias de análise, a historicidade, a contradição e totalidade

Palavras-chave: Educação Integral; Formação Omnilateral; Escola Cidadã Integral.

ABSTRACT

Integral Education is a topic that is always present in debates on educational policies as well as in discussions on how to educate and what to teach. Thus, the general objective of this research, bibliographic in nature and documentary analysis, is to analyze the conception of comprehensive education expressed in guiding documents and guidelines for CIEs in Paraíba, in the light of gramscian conception of formation with an emphasis on high school. The specific objectives for the development of our research are, historically contextualize high school in Brazil, from the LDB from 1996 to ProEMI; present a general view of the conceptions of Integral Education that guided educational experiences in Brazil; gramscian conception of education and to explain the conception of omnilateral formation; Contextualize the ECI in the educational policies of the Government of the State of Paraíba analyzing the fundamentals of the program. The method used in research is dialectic, from the perspective of historical materialism, because we understand that by using this method, we can assimilate the causes and consequences, problems, their contradictions, their relationships, their qualities, their dimensions quantitative, if they exist, and carry out through the action a process of transformation of reality that interests us, "What gives us a critical view of the object studied.

Keywords: Integral Education; Omnilateral formation; Integral Citizen School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL	26
2.1 Concepção Anarquista	27
2.2 Concepção Liberal-Pragmatista (Escolanivista)	30
2.3 Concepção Socialista Marxista	38
2.3.1 Educação omnilateral	46
2.3.2 Indicações gramscianas para a educação	48
3. ENSINO MÉDIO NO BRASIL UM PERCURSO SEM RUMO E SEM IDENTIDADE	52
3.1 Os anos de chumbo e a profissionalização compulsória do ensino médio	63
3.2 As discussões sobre uma nova LDB que não afirmou a dimensão formativa do Ensino Médio	71
4. O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (2015-2018): A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E A PARCERIA COM O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO	84
4.1. O Ensino Médio Integral na Paraíba: do Proemi À ECI.....	87
4.1.1. Escolas Cidadãs Integradas.....	88
4.1.2. Escola Paraíba Mais.....	89
4.2. O Programa Escola Cidadã Integral na Paraíba e a “parceria” com o Instituto de Coresponsabilidade pela Educação (ICE)	90
4.2.1. Transformando escolas em empresas.....	92
4.2.2. A escola da escolha.....	96
4.2.3. O Empreendedorismo como Pedagogia: Formando Jovens Para o Mercado	100
5. Considerações	103
6. Referências	108

1. Introdução

O interesse específico por este estudo surgiu a partir de experiências vividas ainda durante a graduação em Filosofia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mais precisamente, durante a nossa atuação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, na qual tivemos a oportunidade de atuar em uma escola que passou por algumas reestruturações em seu projeto pedagógico, que foram desde ensino regular, passando pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e por fim, Escola Cidadã Integral².

Por se tratar de uma licenciatura em Filosofia, só tivemos contato com turmas de Ensino Médio, o que fez com que nosso foco para essa dissertação fosse essa etapa da educação básica, uma vez que era a realidade que conhecíamos e na qual estávamos atuando. Dessa forma, delimitamos nosso estudo à escola integral de Ensino Médio.

Por outro lado, também durante a graduação, interessamo-nos pela Filosofia da Educação, com ênfase na educação de cunho marxista, o que nos levou a Antonio Gramsci e seus escritos³. Ao aprofundar as leituras das obras de Gramsci, ficou perceptível que a educação e, conseqüentemente, a escola que esse filósofo defendia estava longe de ser aquela em que estávamos atuando enquanto pibidianos, o que despertou um interesse ainda maior por investigar em que medida – e se – a escola denominada de integral, na qual estávamos desenvolvendo nossas atividades, configura-se, de fato, como uma escola para formar integralmente os jovens.

Durante nossa atuação no PIBID, uma de nossas atribuições era o estudo e produção de textos sobre diversos temas tais como formação docente, ensino de filosofia, currículo escolar para o Ensino Médio, ensino de filosofia, Ensino médio bem como sobre a escola em que estávamos inseridos e os programas adotados pela escola. O contexto de produções semanais levou-nos à leitura de textos com

¹ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

² Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima, localizada no bairro do José Pinheiro, zona Leste da cidade de Campina Grande – PB.

³ Ao delimitar o desenvolvimento desse trabalho à conceitos desenvolvidos por Gramsci com base na pedagogia marxista, não queremos dizer de forma alguma que a mesma se esgote em suas reflexões. Estamos apenas demarcando o caminho que nos parece histórica e conceitualmente mais adequados à discussão crítica que é, afinal, a intensão dessa dissertação.

fundamentação crítica sobre educação o que nos fez enxergar criticamente o cenário em que atuávamos.

Um dos pontos abordados nas citadas produções foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Em nossas pesquisas deparamo-nos, no *site* do Ministério da Educação (MEC), na apresentação do ProEMI, com expressões que nos chamaram atenção. Termos como “emancipação” “formação integral”, “educação humanista” e metodologias “emancipadoras”, que perpassam o desenvolvimento do princípio pedagógico gramsciano. Assim, os fundamentos gramscianos escolhidos para a presente pesquisa não são obra do acaso.

Nos estudos que realizamos, pudemos observar, nas formulações de vários autores que escolhemos para a fundamentação da nossa análise, que a educação integral, em uma perspectiva crítica, compreende uma concepção de ser humano que transcende as concepções hoje predominantes na educação, como as que reduzem o estudante ao futuro trabalhador competente, eficiente e produtivo dentro da lógica do capital. As concepções de ser humano desenvolvidas dentro dessa lógica, são tão-somente idealização do próprio capital que se alicerça na divisão do trabalho que acorrenta o indivíduo e sua educação a um padrão a ser seguido por toda sociedade, o que atende às necessidades do capital. Teorias como capital humano e empreendedorismo perpassam a educação escolar, como meio de convencimento das classes subalternas para ajustamento dos trabalhadores à lógica capitalista.

A integralidade do ser humano compreende a interseção dos aspectos biológico-corporais, do movimento histórico da humanidade, da sociabilidade entre os indivíduos, da cognição, da afeição, da moral, em um determinado contexto espacial e temporal (GUARÁ, 2006, p. 16). Um processo educativo que seja integral busca desenvolver todos esses aspectos de modo integrado, ou seja, a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo de informações ou aptidões e competências.

A concepção de educação integral que adotamos neste trabalho, associada à concepção filosófica de homem integral destacada anteriormente, coloca o sujeito no centro das preocupações da educação, implicando uma formação que compreenda a totalidade do indivíduo em todas as suas dimensões, integrando-as.

Buscando discutir, fundamentada teoricamente, essa concepção, elegemos, como exemplo do nosso estudo no mestrado, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) na Paraíba, modelo que está sendo implantado na rede pública estadual e, segundo o

Governo do Estado da Paraíba, vem sendo bem aceito e bem sucedido em seus objetivos.

Desse modo, o objetivo geral da presente pesquisa – de cunho bibliográfico e de análise documental - é analisar a concepção de educação integral expressa em documentos orientadores e diretrizes para as ECI na Paraíba, à luz da concepção gramsciana de formação omnilateral, com ênfase no Ensino Médio.

Os objetivos específicos para o desenvolvimento da nossa pesquisa são, contextualizar historicamente o Ensino Médio no Brasil, desde a LDB de 1996 até o ProEMI; apresentar uma visão geral das concepções de Educação Integral que orientaram experiências educacionais no Brasil; a concepção gramsciana de educação e explicitar a concepção de formação omnilateral; Contextualizar a ECI nas políticas educacionais do Governo do estado da Paraíba analisando os fundamentos do programa.

O método utilizado na pesquisa é o dialético⁴, na perspectiva do materialismo histórico, pois entendemos que, ao utilizar esse método, “podemos assimilar as causas e consequências, dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1995, p. 125), o que nos dá uma visão crítica do objeto estudado⁵. Assim, podemos dizer que a dialética, na concepção materialista, configura-se como um método científico, isto é, uma dialética epistemológica. É ainda definida como um conjunto de princípios ou leis⁶ que regem a totalidade da realidade, ou seja, ontológica. E finalmente, por apreender o movimento da história, define-se como uma dialética relacional (GOMIDE, s/d. p.

⁴ O conceito de dialética tem um longo caminho na história do pensamento. Longe de incorporar ou sintetizar um pensamento único, sendo-lhe atribuídos sentidos diversos em diferentes momentos e para diferentes pensadores. Na concepção moderna, dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1985, p. 8).

⁵ Para Marx, a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Nela, contraditoriamente, a permanência é o devir das coisas e dos conceitos refletidos no pensamento. E é necessário destacar que isto não exclui a lógica formal, mas a incorpora por superação (SANFELICE, s/d. p 141). Ainda mais: “... a dialética compreende o que hoje se chama teoria do conhecimento ou gnosiologia, que deve igualmente considerar o seu objeto do ponto de vista histórico, estudando e generalizando a origem e o desenvolvimento do conhecimento, a passagem da ignorância ao conhecimento” (Lenin, s/d, p.20. apud. SANFELICE, s/d. p 141).

⁶ As leis fundamentais do materialismo dialético são: (1) a lei da transformação da quantidade em qualidade; (2) a lei da unidade dos contrários; (3) a lei da NEGAÇÃO da negação; Ver BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. GUIMARÃES, Antonio Monteiro (org) Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

125). Ou seja, “a dialética do conhecimento como expressão do modo de ser dialético das coisas e da dialética da história” (SANFELICE, s/d. p. 144).

Ainda de acordo com Sanfelice (s/d. p. 149), “o real, o imediatamente dado faz parte de uma manifestação das aparências. O pesquisador necessita caminhar das aparências fenomênicas para a essência da coisa, para a coisa em si.” Desse modo, o pressuposto dialético epistemológico é que “o em si das coisas é atingível”. Enquanto pesquisadores, buscamos o conhecimento por que consideramos possível alcançá-lo. “É esta, dentre outras, uma das razões que move os pesquisadores” (SANFELICE, s/d. p. 149).

As categorias de análise metodológica são a “totalidade⁷” pois esta busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições; A categoria de “contradição⁸” que rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. “Sem explicitar o movimento e as contradições, pouco se faz” (SANFELICE, s/d. p. 149); e a categoria da “historicidade” aplicada à investigação sobre políticas educacionais pois, implica no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas (GOMIDE, sd.).

A pesquisa científica incide um empenho de modificação do mundo para que ele fique mais adequado aos interesses dos seres humanos. “É uma transformação de caráter existencial e a base de toda a ciência é a contradição dos homens com a natureza”. Não é acidentalmente que o pensamento marxista anuncia de que lugar histórico, político e social e com que interesses aspira a mudança da ordem posta pela sociedade capitalista. “É uma questão de coerência” (SANFELICE, s/d. p. 149).

⁷ A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (BOTTOMORE, 2013, sp.).

⁸ Na tradição marxista, as contradições dialéticas se têm caracterizado em contraste com (i) as oposições ou conflitos exclusivos ou “reais” (a *Realrepugnanz* kantiana), pois seus termos ou polos pressupõem-se mutuamente, de modo a constituir uma oposição inclusiva; e com (ii) as oposições lógicas formais, pois as relações envolvidas são dependentes de significado (ou conteúdo), e não puramente formais, de modo que a negação de A não leve ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo mais abrangente, novo e superior (BOTTOMORE, 2013, sp.).

Alguns autores em que fundamentaremos nossa pesquisa são, Gramsci (1966; 1982; 1999; 2001; 2007; Carlos Nelson Coutinho (1989; 2017); Leandro Konder (1985; 2010); José Paulo Netto (2006; 2011); Mario Alighiero Manacorda (2007; 2008; 2000); Luana Galano Mochcovitch (1992); Attilio Monasta (2010); Paolo Nosella (1992; 2016); Wilson Correia Sampaio (2007); Dermeval Saviani (2011; 2012); Carlos Montaña (2011); Antonio Joaquim Severino (2009; 2016); Justino de Sousa Junior (2010); Adolfo Sánchez Vázquez (2011); Ialê Falleirosos Braga (2004); Gaudêncio Frigotto (1989; 2005; 2012), Maria Ciavata (2005), Marise Ramos (2005); Pablo Gentili (s/d); Thomas Ranson Giles (1883); Denise Carvalho Gomide (s/d); Isa Maria F. Rosa Guará (s/d); Guido Liguori e Pasquale Voza (2017); Valdemir Pires (2005); Huges Portelli (1977); Lúcia Maria Wanderley Neves (2005); Jamerson Antonio de Almeida da Silva e Katharine Ninive Pinto Silva (2012); Augusto N. S. Triviños (1987); Tom Bottomore (s/d); Luiz Carlos Sanfelice (s/d); Valmir Pereira (2013); Antônio Lisboa Leitão de Sousa (2018).

Para nortear o estudo sobre o objeto escolhido para a pesquisa, nossa base documental são textos e documentos produzidos e divulgados tanto pelo Governo do Estado da Paraíba referentes às ECI e os oriundos do Governo Federal acerca da educação integral e das ações e reformas do Ensino Médio, implementadas nos anos 2000.

Os documentos nacionais utilizados são LDB: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decretos presidenciais sobre ensino profissional: Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. (Fernando Henrique Cardoso); Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Sobre o Novo Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017: altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Lei nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação.

Os documentos estaduais que tomamos como base são os documentos do ProEMI; Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015: Cria a Escola Cidadã Integral,

Portaria nº 279 de 11 de abril de 2016, que institui, no âmbito do Sistema de Ensino da Rede Estadual da Paraíba, as Escolas Cidadãs Integradas; Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015: Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025); Plano de Metas Educação Paraíba 2015- 2018; Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018: Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS; e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba dos anos 2016, 2017 e 2018.

Um ponto importante de nossa discussão é o modelo de “parcerias” do Governo do Estado da Paraíba com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que dispões de publicações que trazem, em seu repertório, indicações para a organização das ECI e modelos de ações a serem implementados pelas escolas. Tais publicações são, em grande parte, assinadas por Marcos Magalhães⁹ (2008), que emprega em suas obras expressões que chamam a atenção como por exemplo, “Cultura da Trabalhabilidade”, que, segundo o autor, visa capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional (MAGALÃES, 2008, p. 21).

As categorias de estudo que escolhemos e destacamos na presente pesquisa são: a escola unitária e formação omnilateral, por entendermos que tais categorias nos levam a entender o princípio educativo defendido por Gramsci.

Algumas outras categorias são mencionadas, mesmo que de forma breve, no decorrer da pesquisa, pois são necessárias, para entendermos o percurso feito por Gramsci para o desenvolvimento de seus argumentos sobre educação (SAVIANI, 2017). A partir de tais categorias, é possível perceber, de forma concreta, o que Gramsci entendia por educação e o que ele esperava, não só da escola, mas também do Estado enquanto provedor da educação para as massas.

De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2009), o Brasil começou a conhecer Gramsci, efetivamente, ao final dos anos 1960¹⁰, e foi “um dos intelectuais

⁹ Fundador e diretor do ICE

¹⁰ Queremos apenas situar o leitor, de forma breve, sobre em que momento e em que contexto a influência do pensamento e das teorias gramscianas chegaram ao Brasil. Para uma leitura mais aprofundada indicamos o livro: “Gramsci um estudo sobre seu pensamento político, mais

estrangeiros que mais influenciou o pensamento social brasileiro” nas décadas de 1970 e 1980. Vários ramos do “saber universitário” sofreram influência de categorias desenvolvidas pelo filósofo italiano, porém, cabe destacar que “dentre esses vários ramos do saber universitário, talvez tenha sido o dos estudos pedagógicos aquele no qual mais circularam e foram assimiladas as ideias do grande pensador e revolucionário italiano” (COUTINHO, 2005, p.11). Em certos casos, as categorias elaboradas por Gramsci, passaram a ser usadas sem que se conhecesse sua origem ou mesmo seu exato significado nas reflexões do autor, usando um de seus conceitos, suas categorias tornam-se “muitas vezes apenas senso comum, com todos os riscos de contaminações ecléticas que isso comporta” (COUTINHO, 2005, p.11).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a influência do pensamento gramsciano foi bastante acentuada entre os intelectuais brasileiros nos âmbitos, da pedagogia, da filosofia da educação e da teoria social. Gramsci acabou fortalecendo a ideia de que toda relação pedagógica é também relação política e vice-versa, uma vez que a escola se constitui e se explica na sua relação com a sociedade, com a economia e com a política.

Por meio da profunda universalidade dos conceitos de Gramsci, as peculiaridades dos cenários político, social e educacional brasileiro podem ser iluminadas e melhor compreendidas.

Várias categorias foram amplamente utilizadas por militantes e educadores em vários espaços, nos movimentos sociais populares ou nos debates ideológicos e políticos centrados nos interesses das comunidades sociais subalternas. Da década de 1970 à de 1990, em que as lutas sociais estavam efervescendo no Brasil, segundo Sampaio (2007, p. 17) “foi um tempo de ascensão das lutas sociais no Brasil e o aporte teórico do comunista italiano foi o fermento ideológico ideal que alimentou tais lutas, num contexto inicialmente marcado pela selvageria do Estado Militar e, posteriormente, pela farsa da nova república.”

Antonio Gramsci foi, antes de tudo, um militante político e teve um grande envolvimento nas lutas da classe trabalhadora italiana na primeira metade do século XX. Segundo Sampaio (2007, p. 23) “sua visão de mundo – que vai se constituindo ao longo dos embates sociais, e no calor mesmo dessas lutas – é marcada por uma leitura [...] das relações sociais que aponta para a necessidade de construção de uma

especificamente o capítulo 9” e o artigo “A Presença de Gramsci no Brasil”, ambos de Carlos Nelson Coutinho (1989 e 2009, respectivamente).

nova cultura”. Cultura deve ser entendida como “auto-constituição da humanidade e do mundo humano como unidade indissociável”, como ascensão de cada ser humano pelo objetivo reconhecimento de sua humanidade e pelo desenvolvimento de condições que permitam essa construção. Desse modo, o conceito de cultura em Gramsci só pode ser entendido na articulação entre os conceitos constituintes de seu universo teórico, tendo como base as investigações do próprio autor sobre os mais variados aspectos da vida político-cultural italiana de sua época. A cultura como um “mundo”, uma “esfera”, um “campo”, uma “estrutura” de ações realizadas por “camadas” intelectuais, vale destacar, por aquela “massa social que exerce funções organizativas” – para além do campo da cultura – também na “produção” e no “campo político administrativo” (BARATA, 2017, p. 172, grifos do autor).

Assim, não é possível dissociar sua concepção de cultura dos seus conceitos de hegemonia, filosofia da práxis, bloco histórico e “outros elementos da cosmovisão gramsciana” (SAMPAIO, 2007). Entre os marxistas, Gramsci é aquele cujo ponto de vista recebeu estímulos mais enérgicos na direção de travar batalhas no campo cultural pois a cultura era crucial na guerra das classes (KONDER, 2010).

Nesse sentido, o seu pensamento revela um caráter político-pedagógico. Gramsci vê a necessidade da formação do homem novo, que atravessa suas reflexões desde os escritos de sua juventude até sua produção no cárcere. A dimensão pedagógica presente em seu pensamento transcende os limites da educação formal escolar, não implicando na secundarização da escola como espaço de formação humana, mas esta é pensada tendo como ponto de partida a organização da vida coletiva da estruturação do aparelho de Estado (SAMPAIO, 2007).

Enquanto pensador e militante arraigado na tradição marxista, o ponto de vista de Gramsci sobre o Estado, bem como a função dos intelectuais, da luta pela hegemonia e dos partidos políticos, dirige-se fundamentalmente para essa tradição.

O marxismo na Itália do tempo de Gramsci mostrava-se “sob a forma de um monismo¹¹ metafísico que conferia à matéria uma posição determinada na explicação da história”. Desse modo, a abstração que residia meramente nas cabeças dos

¹¹Doutrina segundo a qual o Ser - que apresenta apenas uma multiplicidade aparente - procede de um único princípio, é reconduzido a uma única realidade: a matéria ou principalmente o espírito. Citemos, por exemplo, o monismo mecanicista dos materialistas do século XVIII ou o monismo espiritualista e dialético de Hegel (a tese e a antítese superam-se numa síntese superior), ou ainda o panteísmo de Spinoza. DUROZOL, G. e ROUSSEL, A. Dicionário de Filosofia. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1993.

marxistas da Segunda Internacional Comunista convertia-se numa “causa concreta e operante”. Contrapondo-se ao idealismo, o materialismo era “uma reação exacerbada à hipótese, igualmente metafísica do Espírito” (SECCO, sd., sp.). Aquele marxismo trazia em si uma ideia fatalista de que a evolução das forças produtivas da matéria levaria, fundamentalmente ao socialismo.

Em seus escritos da juventude, Gramsci, quando faz referências a Marx, especialmente ao filósofo, o faz de uma forma bastante “atrevida”. Em outubro de 1918, Gramsci escreve que Marx “tenha introduzido em suas obras elementos positivistas não causa surpresa” e esclarece que “Marx não era um filósofo de profissão, e às vezes até ele cochilava. O certo é que o essencial de sua doutrina é dependente do idealismo filosófico¹²” (GRAMSCI, 1918, em NM, 348-9 apud, FROSINI, 2017, p. 510). No período do cárcere fascista (entre os anos de 1926 e 1937), Gramsci retoma algumas preocupações da juventude, nesse momento munido de novas leituras. Ele define o marxismo no que se refere a Marx, Engels e Lenin como “filosofia da práxis”. Há, no entanto, divergências entre estudiosos das obras de Gramsci se o autor usa essa nomenclatura “para demonstrar uma contribuição própria àquele legado ou simplesmente para iludir a censura carcerária” (SECCO, sd.).

Após leituras das obras de Gramsci, adotamos aqui, o entendimento de que, o autor, ao tratar de filosofia da práxis, não está tratando de uma mera troca de terminologia (marxismo por filosofia da práxis), mas do que, em sua concepção, era mais que marxismo, era o legado vivo do próprio Marx. O marxismo em todas as suas dimensões, sendo a filosofia da práxis o ponto central e de união de todas essas dimensões.

Após a Revolução russa de 1917¹³, o socialismo estava ganhando terreno em diversos países da Europa. Na Itália, Gramsci desenvolveu o que ele mesmo denominou como “filosofia da práxis” que buscava aplicar o pensamento marxista na composição de uma nova sociedade europeia. Nessa busca, Gramsci tentou limpar do marxismo um certo mecanicismo e carregá-lo de mais humanismo (SEVERINO, 2009). Além de Marx, Gramsci foi muito influenciado Friedrich Hegel¹⁴ (1770-18310)

¹² Ministero della cultura e della poesia” [Mistérios da cultura e da poesia], 19 de outubro de 1918, em NM, 348-9.

¹³ A história do século XX teve na Revolução Russa de 1917 um de seus principais eventos. A construção do Estado soviético pelos membros do partido bolchevique resultou em uma mudança das formas de desenvolvimento econômico verificadas até aquele momento (SANTOS, sd.).

¹⁴ Foi um filósofo alemão e um dos criadores do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. O sistema desenvolvido por Hegel, o idealismo absoluto, abrangeu várias áreas do conhecimento como

e Benedetto Croce¹⁵ (1866-1952). Para Gramsci, a filosofia da práxis é uma expressão independente que determina, em seu entendimento, uma propriedade fundamental da herança de Marx: a conexão intrínseca entre teoria e prática, pensamento e ação.

Segundo Gramsci, a autenticidade da filosofia da práxis está no fato de que é a única ideologia que pode “criticar a si própria”, ou seja, que dá conta de desvelar “as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática” (MONASTA, 2010, p. 31, grifos do autor).

Seguindo a linha da tradição marxista, a filosofia da práxis desenvolvida por Gramsci é uma visão universalista que extrapola as fronteiras de cada sociedade histórica em particular. Trata-se de uma proposta de construção de uma civilização cosmopolita, ou seja, as condições de humanização devem ser válidas para todos os homens, independentemente de suas particularidades e diferenças. Nenhuma diferença deve abonar qualquer tipo de disparidade (SEVERINO, 2009).

Assim, a filosofia da práxis, segundo Gramsci, tinha duas tarefas: “Combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, a fim de poder constituir o próprio grupo de intelectuais, e educar as massas populares, cuja cultura é medieval” (GRAMSCI, 1966, p.104). A filosofia da práxis se constitui como crítica a todo o pensamento anterior, ou seja, às filosofias e ao universo cultural vigentes.

A práxis nasce quando o sujeito humano confronta o objeto e inicia um longo trabalho de condicionamento dos movimentos da realidade objetiva aos seus projetos. “É uma atividade que precisa da teoria para, auto criticamente, proporcionar ao sujeito o poder de fundamentar suas decisões e superar seus erros ou insuficiências” (KONDER, 2010, p.22).

Portanto, para o filósofo italiano, a filosofia da práxis elevaria o ser humano a uma situação de autonomia, uma vez que esta faria a crítica às ideologias vigentes. “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

a política, a psicologia, a arte, a filosofia e a religião. A teoria do filósofo baseia-se na ideia de que as contradições e dialéticas são resolvidas para a criação de um modelo, que tanto pode refletir-se no espírito - sentido de alma e aspirações ideais, como no Estado político (FRAZÃO, sd).

¹⁵ Foi um historiador, escritor, filósofo e político italiano. Os seus escritos giram em torno de um largo espectro temático, sobretudo estética e teoria/filosofia da história. É considerado uma das personalidades mais importantes do liberalismo italiano no século XX (VIDE EDITORIAL, sd.).

Para Gramsci, o papel do filósofo deve ser pensar, apontar e discutir a íntima ligação que há entre nossas atividades subjetivas, tais como a reflexão e as nossas ações objetivas, seja no trabalho ou em nossas atividades políticas e sociais, ou seja, a união entre a teoria e a prática. Vale destacar que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

Gramsci afirma que todos os homens são filósofos, com isso porém, ele não quer dizer que todos os homens são versados em filosofia, mas que todas as ações dos indivíduos, desde as mais simples, são ações fundamentadas por significação propriamente reflexiva, de uma significação teórica (SEVERINO, 2009, sp.). O esforço do autor está em mostrar que não existe dicotomia entre o agir e o pensar, por isso ele usa a práxis que é, por assim dizer, a prática informada pelo conhecimento e pela reflexão. Diz ele, em seu caderno 11 §12. “[...] todos os homens são filósofos”, definindo os limites e as categorias dessa “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, a filosofia que está contida: 1) na própria linguagem [...]; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular” o autor denomina como folclore” (GRAMSCI, 1999, p. 93).

O bom senso é a capacidade de entendimento da realidade, do conhecimento das condições da ação, de tal modo que o agir do indivíduo, tanto no campo individual, quanto coletivo seja elucidado pela consciência filosófica. No sentido dado por Gramsci ao conceito de senso comum, Mochcovitch (1992, p.14) nos diz que “senso comum é a visão de mundo mais difundida nos seios das classes sociais subalternas. O senso comum é tão complexo quanto a religião, mas é ainda menos homogêneo e estruturado”. Assim, as representações do mundo que esse senso comum admite são continuamente ocasionais e desagregadas, são decorrência, em grande medida, da banalização de ideologias de épocas históricas precedentes.

A tarefa que compete a educação, segundo Gramsci, é provocar o bom senso, a consciência filosófica e por conseguinte o exercício da reflexão crítica. Exatamente por que, tudo aquilo que praticamos ou falamos no domínio do senso comum é transpassado por algum significado, mesmo que este não seja explicitado pelo sujeito. Além disso, segundo Gramsci (1966, p. 14) “‘senso comum’ é um nome coletivo, como ‘religião’: não existe um único senso comum, pois também êle é um produto e um devir histórico”. Desse modo, a filosofia é a superação tanto da religião quanto do senso comum, assim coincide com o bom senso, contrapondo-se ao senso comum. Nesse sentido, o conceito de práxis abre caminho para que se reflita a relação entre teoria e

prática. “A práxis é a atividade na qual a teoria se integra à prática, “mordendo-a”. E a prática “educa” e “reeduca” a teoria (KONDER, 2010, 65, grifos do autor).

A filosofia da práxis continua atual como contraponto teórico à hegemonia do neoliberalismo e também como “diagnóstico radical do dilaceramento da contemporaneidade e investimento teórico-prático nas possibilidades emancipatórias da humanidade ante o mundo da mercadoria” (SAMPAIO, 2007, p. 19). Gramsci entende que o desenvolvimento dessa filosofia da práxis é um processo constante, permanente, assim essa filosofia poderia “responder aos problemas atuais do momento histórico” (MOCHOVITCH, 1990, p. 17). Isto posto, acreditamos que a filosofia da práxis, enquanto contraponto teórico à hegemonia do neoliberalismo, pode nos auxiliar no entendimento da realidade social brasileira, tornando possível uma argumentação crítica das faces que perpassam tal realidade, em especial a política educacional.

O neoliberalismo vigente no Brasil, desde a segunda metade da década de 1990, fundamenta todos os ramos da vida e da dinâmica de nossa sociedade, a política, a economia, a cultura e para a manutenção destes, a escola e a educação. O neoliberalismo, no que diz respeito à educação, adota discursos belíssimos, atribui toda a crise educacional ao controle que o Estado exerce sobre a educação e seus meios (Gentili, 1996). Para os neoliberais, a crise se explica pela ineficiência estrutural do Estado para gerenciar as políticas públicas de educação.

Ainda segundo Gentili, o clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal ilustram, sob o ponto de vista neoliberal, a inaptidão que apresentaram os governos para afiançar a democratização da educação e, também, a ineficácia copiosa da escola. “A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada” (GENTILI, 1996, p. 4). A falta de um adequado mercado educacional permite entender a crise de qualidade que envolve os estabelecimentos escolares.

Desse modo, o neoliberalismo busca reformas que visem desestatizar, pouco a pouco, a educação. Vários programas, como o exemplo Escola Cidadã Integral (tomado por nós como exemplo empírico) e Escola Cidadã Integral Técnica e seus projetos de protagonismo estudantil são estimulados por doações e investimentos de empresas privadas como incentivo para “melhorar” a educação dos indivíduos.

No segundo capítulo, trazemos algumas concepções e experiências de educação integral desenvolvidas e implantadas no Brasil. O terceiro capítulo trata do

Ensino médio no contexto das reformas neoliberais tendo em vista que na Paraíba, o modelo Escola Cidadã Integral de Ensino Médio segue tais orientações. Assim, o capítulo trata desse nível de ensino contextualizando-o nas reformas neoliberais ocorridas no Brasil.

Em seguida, no quarto capítulo sobre Escola Cidadã Integral de Ensino Médio no Estado da Paraíba, está posto o contexto de criação do Programa Escola Cidadã Integral na Paraíba. Trazendo uma contextualização sobre seu formato bem como o seu processo de implantação no nosso Estado. O programa ECI tem como base de sua proposta formativa as diretrizes educacionais determinadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), desse modo, finalizando o capítulo, trazemos um breve histórico sobre o surgimento do ICE, suas diretrizes educacionais e a “parceria” deste com o Estado da Paraíba na implantação das ECI na rede estadual de ensino.

Nossas considerações foram feitas partindo da análise do estudado nos documentos oficiais voltados para a educação integral implantada no Estado da Paraíba tendo como ponto norteador a bibliografia escolhida para dar fundamentação teórica ao trabalho e já citada, buscamos esclarecer os problemas propostos e fazer nossa crítica tendo em vista os elementos constitutivos de uma formação omnilateral e verdadeiramente emancipatória.

2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL

O tema Educação Integral está sempre surgindo nos debates públicos sobre políticas educacionais, pois, é vista como uma alternativa para a melhoria da educação pública. O tema não é novo e já aparece nas discussões sobre educação desde a antiguidade clássica. Para Aristóteles, a educação integral visava desenvolver os seres humanos em todas as suas dimensões, pois, o ser humano se desenvolve durante toda sua vida (MANACORDA, 2000).

A educação integral é uma concepção que entende que o processo educativo deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas múltiplas dimensões – intelectual, moral, física, social, política, cultural, etc. – e deve se constituir como projeto coletivo, ou seja, compartilhado e articulado com os jovens, a escola, as famílias e com a comunidade, fazendo assim um todo educacional.

Como concepção educacional, a proposta deve ser abraçada por todos os agentes implicados no processo formativo dos indivíduos. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço fundamental para garantir que crianças, jovens e adultos tenham assegurada, por meio do direito à educação, uma formação integral. A escola reclama para si o papel de articuladora das mais variadas experiências que os estudantes podem viver, dentro e fora de seus muros. Educamo-nos ao longo de toda nossa vida, é impossível separar um tempo em que estamos nos educando e um tempo em que não estamos. De acordo com Gadotti,

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (2009, p. 23).

Ademais, a Educação Integral deve reconhecer as crianças e os jovens como atores sociais, sujeitos de direito portadores de expressão e linguagens singulares. São criadores de culturas próprias, estabelecidas no intercâmbio com seus pares e na interação entre diferentes idades e gerações. Propostas de Educação Integral devem, desse modo, proporcionar tempo e espaço para a livre criação e valorização de saberes e culturas, por meio do universo simbólico e artístico, partindo da realidade concreta vivida pelos educandos.

Várias concepções de educação integral foram difundidas pelo mundo em épocas diferentes. Entre os séculos XIX e XX, a concepção de educação integral

ganhou força, passando a ser referência para algumas experiências. Os avanços do conhecimento científico e a promessa da modernidade com a revolução industrial e, conseqüentemente, a expansão do modo de produção capitalista, influenciaram o surgimento de experiências educacionais com base no ideário de formação integral do homem. ‘

Para nosso estudo, selecionamos apenas algumas concepções que foram discutidas com mais relevância no Brasil, a saber educação anarquista/libertária; liberal-pragmatista (escolanovista); e socialista marxista. Obviamente que várias outras concepções de educação integral surgiram nas discussões dos estudiosos da área, porém, por conta da limitação que nos é dada em uma pesquisa de mestrado, escolhemos apenas as que nos parecem mais coerentes do ponto de vista histórico e para nossa discussão sobre o conceito de formação integral.

2.1 Concepção Anarquista

Desde a última metade do século XIX, ainda sob o regime monárquico, as ideias socialistas já se espalhavam pelo Brasil, trazidas do movimento operário europeu. Alguns autores como Proudhon (1809 – 1865), Owen (1771 – 1858), Fourier (1772 – 1837) e Saint-Simon (1760 – 1825) faziam parte da matriz teórica que estruturava o ideário socialista no país.

Para os anarquistas, a escola é reprodutora do modo de vida capitalista, assim, qualquer proposta de educação apresentada pelo governo é rejeitada, uma vez que o princípio fundamental do anarquismo é a negação da autoridade instituída pelo Estado. A proposta educativa dos anarquistas é baseada na liberdade que cada indivíduo deveria conquistar, na emancipação dos trabalhadores, sob o ideário de formação integral presente nas teorias de Proudhon e Bakunin (1814 – 1876) (SILVA; SILVA, 2012).

A educação baseada no anarquismo busca a superação do conhecimento permeado por dogmas e interesses, tanto da igreja quanto do Estado, que oferece uma educação dual, destinada a separar classes e manter distinta a educação oferecida para ricos e pobres. Assim, “na perspectiva anarquista, as escolas deveriam ser criadas pelos próprios grupos simpáticos a esta perspectiva, com diferenças em relação às escolas religiosas e às estatais” (SILVA; SILVA, 2012, p. 55).

Conhecida como pedagogia ou educação libertária, o princípio educativo anarquista visa ao respeito à liberdade do outro. Desse modo,

Na educação anarquista a autoridade cumpre o papel de preparar o indivíduo para assumir e aprender a liberdade. Esta liberdade implica poder escolher e assumir estas escolhas e ser responsável por elas. Para tanto, é aprendida na educação, princípio da autoridade (SILVA; SILVA, 2012, p.56).

A educação da classe burguesa serve, historicamente, para moldar o indivíduo à sociedade. Diferente disto, a educação libertária pensada pelos anarquistas visa educar cada indivíduo “para ser o que é”, servindo a educação de conscientização, dando aos homens a capacidade de “se descobrir e participar na sua singularidade dentro da dialética social” (SILVA; SILVA, 2012, p. 57). A pedagogia libertária, à exemplo de outras pedagogias progressistas, segue a tendência filosófico-política de que a educação deve ser entendida como um meio de transformação da sociedade.

A organização social anarquista tem base na autogestão, auto-organização, igualdade e justiça, tendo como pilar a liberdade e este entendimento político se estende para a fundamentação de seu princípio pedagógico. Portanto, para que a educação para a liberdade possa acontecer, deve existir igualdade nos níveis de ensino, a educação tem que ser oferecida a todos e desenvolvida numa escola de educação integral que abranja os múltiplos processos da formação humana.

Portanto, esta educação teria como princípio a vivência prática dos conteúdos até a sua conceituação teórica, dando possibilidade a todos conhecerem a estrutura geral da sociedade, de sua economia, suas leis, suas condições, seu desenvolvimento, formando em todos aptidão para participação ativa e para gestão (SILVA; SILVA, 2012, p.57).

Conforme os anarquistas, o saber deve ser disseminado igualmente entre todos os indivíduos de uma sociedade, para que todos dominem todo o conhecimento. Assim qualquer um estaria apto a assumir qualquer papel na sociedade. A educação revolucionária anarquista traz em si duas especificidades, uma diz respeito à formação integral do homem, educando para a liberdade e a outra visa à integração, na educação, do trabalho intelectual com o trabalho manual.

Nessa perspectiva, o preceito da educação integral é o de que individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas (SILVA; SILVA, 2012, p.57). A educação integral, nesse sentido, compreenderia três níveis, a educação intelectual, que busca o desenvolvimento do intelecto, por meio da assimilação da cultura produzida pela humanidade ao longo dos séculos; a educação física, como forma de cuidado com o corpo, com vistas ao trabalho, abrangendo uma educação recreativa, manual e profissional; por fim, a educação moral deve criar, na prática das

relações cotidianas, uma nova moralidade que salvasse o princípio e a prática da liberdade, da solidariedade, do respeito e da igualdade (SILVA; SILVA, 2012, p. 58).

A perspectiva anarquista de educação como integral se dá, em grande medida, porque tem como finalidade desenvolver todas as capacidades, sem repressão, de todos os indivíduos. Não se educa integralmente o indivíduo relegando sua vontade, menos ainda disciplinando sua liberdade e inteligência.

No Brasil, as ideias anarquistas aludem à última metade do século XIX, até aquele momento sob o regime monárquico e escravocrata. De acordo com Saviani (2011, p. 181), há registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. Durante o Império e início da República, surgiram colônias anarquistas, dentre elas, a mais famosa foi a Colônia Cecília, fundada por iniciativa de imigrantes italianos, que funcionou entre 1889 e 1894.

A ideologia libertária difundiu-se pelo Brasil por meio de correntes anarquistas, mais ligada aos conceitos literários, e anarcossindicalista diretamente relacionada ao movimento operário. A educação ocupa lugar central em ambas as correntes, expressando-se na “crítica à educação burguesa” e na “formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (SAVIANI, 2011, p. 182).

No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção do francês Robin e “ensino racionalista”, derivado dos escritos do catalão Francisco Ferrer, os traduziam e divulgavam na imprensa operária (SAVIANI, 2011, p.182).

Não ficaram, porém, apenas no estudo de ideias, mas buscaram praticar tais ideias. Para tanto, criaram centros de estudos sociais e escolas, a exemplo da Escola Libertária Germinal, fundada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, 1907, a Escola Livre 1º de Maio, criada em 1911, e as Escolas Modernas, a primeira das quais, fundada em 13 de maio de 1912.

O princípio da igualdade é o que fundamenta a educação integral proposta pelos anarquistas. Consequentemente não há espaço para uma educação dualista, uma educação que separe o intelectual do prático. Buscando formar todas as dimensões dos indivíduos, a educação nessa perspectiva não admite que exista dois tipos de escolas e de educação. A proposta de educação anarquista caracteriza-se

como integral, justamente por ter como finalidade desenvolver todas as aptidões do homem que existem na criança enquanto potência. “Conforme o pensamento anarquista, não se educa integralmente o homem, disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissivo do coração e relegando sua vontade” (SILVA; SILVA, 2012, p. 59).

2.2. Concepção Liberal-Pragmatista (Escolanovista)

A concepção liberal-pragmatista de educação integral no Brasil tem suas bases ligadas ao movimento escolanovista¹⁶ nos anos iniciais do século XX. De acordo com Aranha (2006, p. 260), o escolanovismo foi consequência da tentativa de “superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos”. Desde a Revolução Industrial, a burguesia necessitava de uma escola que se adequasse a um mundo em contínua transformação, ou seja, precisava de uma escola mais realista. Buscando ir além da orientação intelectualista da escola tradicional,

são valorizados os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades. Também se voltam para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade (ARANHA, 2006, p. 260).

Assim sendo, a acumulação de conhecimento não é o cerne da educação escolanovista e sim como aplicá-los às situações vividas pelos educandos. A influência da Escola Nova chegou até o Brasil, suscitando fortemente análises mais sistemáticas em pedagogia, a partir das décadas de 1920 e 1930, que foram fecundas nos debates sobre educação e pedagogia. Interesses diversos contrapunham-se, principalmente entre conservadores e liberais¹⁷. Em meio a esse debate, o governo organizava suas reformas, “nem sempre tão democráticas e igualitárias como sonhavam os mais radicais” (ARANHA, 2006, p. 325).

¹⁶ Os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi foram de certo modo precursores da Escola Nova, por preconizarem métodos ativos de educação, tendo em vista também a formação global do aluno. A partir do final do século XIX e início do XX, porém, é que se configurou definitivamente o movimento escolanovista (ARANHA, 2006, p. 260).

¹⁷ Os conservadores eram representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional [...]. Os liberais democráticos eram os simpatizantes da Escola Nova, e seus divulgadores estavam imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola (ARANHA, 2006, p. 325).

Antes mesmo do ideário da Escola Nova ser bem conhecido no Brasil, diversos estados experimentaram reformas pedagógicas baseadas nas propostas daqueles que viriam a ser os expoentes do movimento escolanovista na década seguinte.

Foram eles

Reforma	Estado	Ano
Sampaio Dória	São Paulo	1920
Lourenço Filho	Ceará	1923
Anísio Teixeira	Bahia	1925
Francisco Campos e Mário Casassanta	Minas Gerais	1827
Fernando Azevedo	Distrito Federal	1928
Carneiro Leão	Pernambuco	1928

Quadro 1 – Reformas implementadas pelos membros do movimento escolanovista na década de 1920

Fonte: Aranha (2006).

A partir da década de 1920, diante de um contexto de ebulição social, quando as forças iniciais do capitalismo emergiam no Brasil, o processo de urbanização e industrialização caracterizou o momento inicial do movimento renovador, tendo suas bases formuladas por figuras como Lourenço Filho (bases pedagógicas), Fernando de Azevedo (bases sociológicas e reformas do ensino) e Anísio Teixeira¹⁸ (bases políticas e filosóficas da renovação escolar), inspirados em políticos e teóricos liberais (SAVIANI, 2011, p. 193; SILVA; SILVA, 2012, p. 59).

De acordo com Saviani (2003), o movimento da Escola Nova toma força no Brasil a partir da década de 1930. Fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE agrupou, de certo modo, os educadores conhecidos como Pioneiros da Educação Nova¹⁹ que, em 1932, lançariam seu manifesto²⁰. Posteriormente à criação da ABE, a I Conferência Nacional de Educação, seguida pelo lançamento do Manifesto dos Pioneiros, “é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960” (SAVIANI, 2012, p. 50). Ocorreu, com o escolanovismo, a escola passou de uma articulação como forma de atuação política e participação democrática, para um plano técnico-pedagógico. Saviani (2012) destaca

¹⁸ Embora o movimento escolanovista tenha suas bases constituídas com o envolvimento de Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, é comum que este último seja considerado como o maior representante da Escola Nova no Brasil.

¹⁹ Não nos cabe aqui esmiuçar o Manifesto, porém de modo geral, consideramos um ponto importante a ser mencionado mesmo que brevemente. Para uma leitura mais aprofundada sugerimos Saviani, História das ideias pedagógicas no Brasil.

²⁰ Entre os signatários estão educadores e intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Júlio de Mesquita Filho, Hermes Lima, Paschoal Leme, Afrânio Peixoto e Heitor Lira.

Passou-se do "entusiasmo pela educação", quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o "otimismo pedagógico", em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. [...]. Com efeito, se na fase do "entusiasmo pela educação" o lema era "Escola para todos", essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. (SAVIANI, 2012, p. 51).

Saviani, em seguida, discorre sobre o significado político por detrás dessa metamorfose. "A burguesia acenava com a "escola para todos" e por isso mesmo era instrumento de hegemonia²¹" (2012, p. 52, grifo do autor), ela, a burguesia encontrava-se em um período adequado para apregoar seus interesses compreendendo ao mesmo tempo os interesses das outras classes. Nessa perspectiva, defender escola para todos satisfazia ao interesse da burguesia uma vez que era importante uma ordem democrática firmada. Corresponhia, ainda, ao interesse da classe proletária porque, para esta, era igualmente importante participar das decisões políticas. Porém, na medida em que tem início a tal participação da classe subalterna, as contradições entre os interesses emergem.

As camadas dominadas não votavam bem, do ponto de vista da classe dominante, ou seja, não escolhiam os melhores. A burguesia confiava que indivíduos instruídos escolheriam melhor os governantes. "Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores" (SAVIANI, 2012, p. 52). Isso porque, os melhores, para o povo não eram os melhores para a burguesia. Na realidade, o que a classe dominada escolhia, de acordo com Saviani (2012), eram os menos piores, pois o esquema partidário não permitia que representantes legítimos dessa classe disputassem os pleitos. Em vista disso, tinha que escolher, entre facções em luta no próprio campo das classes dominantes, as opções menos piores.

O grande problema é que os menos piores para o proletariado, eram os piores para a burguesia, daí, a conclusão de que a escola não estava funcionando de acordo com as expectativas das camadas dominantes. Nesse caso, era necessário reformar essa escola, pois não adiantava nada dar escola para todos nesses moldes. Assim, surgiu a Escola Nova, "que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas

²¹ Hegemonia é o conceito basilar na concepção da luta política em Gramsci, aparecendo em diversos textos dos Cadernos do Cárcere e é no diálogo com Maquiavel e Lênin que ele resgata esse conceito.

populares” (SAVIANI, 2012, p. 53). É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta.

As teorias políticas liberais²² afirmam que o indivíduo é a origem e o fim do poder político, nato de um contrato social espontâneo, no qual os contratantes cedem poderes, porém não cedem sua individualidade (vida, liberdade e propriedade). O indivíduo é o cidadão (CHAUI, 2012, p. 468-469). Tendo como principais representantes Hobbes, Locke e Rousseau, a teoria liberal defende a ideia de que a propriedade privada não é um direito natural, mas um direito civil e que cabia ao Estado assegurar tal direito, sem intervir na economia e na liberdade econômica dos indivíduos proprietários.

Anunciam ainda a existência de uma esfera de relações sociais independentes da vida política e privada, a sociedade civil organizada, na qual trabalhadores e proprietários privados instituem suas organizações de classe, disputam interesses e posições, realizam contratos sem que o Estado possa aí intervir, a não ser que uma das partes lhe peça para arbitrar os conflitos ou que uma das partes aja de modo que pareça perigoso para a manutenção da própria sociedade.

Afirmam o caráter republicano do poder, isto é, o Estado é o poder público e nele os interesses dos proprietários devem estar representados por meio do parlamento e do poder judiciário, os representantes devendo ser eleitos por seus pares. [...]. O Estado, através da lei e da força, tem o poder para dominar – exigir obediência – e para reprimir – punir o que a lei defina como crime. Seu papel é a garantia da ordem pública, tal como definida pelos proprietários privados e seus representantes (CHAUI, 2012, p. 469).

Os pontos centrais para a liberdade pregada pelo liberalismo são claros, liberdade econômica individual e social, sem que haja grande poder do Estado. A teoria liberal estabeleceu-se na Inglaterra em 1688 (Revolução Gloriosa²³) e, no

²²Liberalismo: Teoria política defendida por Locke em oposição ao absolutismo de Hobbes, e que se tornou fundamento teórico da democracia moderna. São estes os seus princípios, 1) o contrato social é estipulado não somente entre cidadãos, como afirma Hobbes, mas também entre estes e o Estado; 2) o escopo do Estado é a salvaguarda dos direitos fundamentais do indivíduo (liberdade e propriedade privada), cujo exercício já estava presente, mesmo que imperfeitamente, no estado de natureza pré-social; 3) o Estado não está acima da lei, sendo obrigado a observá-la; 4) o cidadão reserva-se o direito de rebelião, quando um aparato do Estado tenta lesar seus direitos inalienáveis enquanto indivíduos. (NICOLA, 2005, p. 274).

²³ O século XVIII é o período das revoluções burguesas. Ainda no final do século anterior, em 1688, a Revolução Gloriosa na Inglaterra destronou os Stuarts absolutistas e, em 1789, no continente europeu, os Bourbons foram depostos com a Revolução Francesa. No Novo Mundo ocorreram movimentos de emancipação, como a Independência dos Estados Unidos (1776), e, no Brasil, a Conjuração Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798), com nítida influência dos ideais iluministas (ARANHA, 2009, p.180).

restante da Europa, em 1779, após a Revolução Francesa, nos Estados Unidos em 1776, com a luta pela independência. No Brasil, a corrente filosófica liberal se instaurou no início do movimento pela independência e perdura até os dias de hoje (SILVA; SILVA, 2012, p. 60). No que concerne à educação, a concepção liberal teve expressão mais forte no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A década de 1930 é marcada por intensas disputas não só político-ideológicas, mas também no que se refere à educação. Os ânimos exaltados na Europa influenciaram, como não poderia deixar de ser, o campo político e educacional no Brasil. De um lado, estão intelectuais liberais, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento da Escola Nova; de outro lado, católicos e conservadores de diferentes matrizes ideológicas, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional (PALMA FILHO, 2010, p. 89).

Convocada, em dezembro de 1931, a Conferência Nacional de Educação, os dois grupos foram convidados por Getúlio Vargas a elaborar um projeto educacional para o Brasil. Porém, não chegaram a um acordo. Assim, Fernando de Azevedo ficou encarregado de redigir o Manifesto-dos Pioneiros da Educação Nova, “documento que colocou a educação como o problema nacional de maior importância, acima dos problemas econômicos nos planos de reconstrução do país” (HISTEDBR/GLOSSÁRIO).

Em relação ao Estado, o Manifesto estabelecia a função essencialmente pública da educação; a garantia de acesso à educação dos cidadãos em condições de inferioridade econômica; a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação; a proibição de separação de sexo entre os alunos; a autonomia da função educacional; a proibição de influências religiosas, políticas e partidárias sobre o processo educacional (HISTEDBR/GLOSSÁRIO).

A educação integral, na ótica dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação, eles a concebiam como um direito de todos os indivíduos (GADOTTI, 2009), um direito biológico, que o Estado tinha o dever de garantir

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições

de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (AZEVEDO, 2010, p. 44).

Não podemos mencionar o tema educação integral sem referenciar a experiência da Escola Parque, desenvolvida por Anísio Teixeira, na cidade de Salvador em 1950, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro que ficou conhecido (Escola Parque), inicialmente, pretendia atender a quatro mil jovens, objetivando uma educação integral que compreendia socialização, higiene, alimentação, preparação para o trabalho e para cidadania. Para isto, projetou o funcionamento de cinco escolas, quatro delas acolheriam mil estudantes cada e destinadas para o ensino do currículo escolar, seriam as Escolas-Classe; a quinta escola seria a Escola-Parque que funcionaria em turnos nos quais se revezariam os quatro mil alunos das Escolas-Classe, para desenvolver atividades sociais e artísticas, educação física, cursos profissionalizantes e integração das atividades com a comunidade. Porém, desse projeto resultou a instalação de apenas três Escolas-Classe.

Anísio Teixeira recebeu grande influência do pragmatismo estadunidense de John Dewey, com quem estudou nos Estados Unidos (1927 e 1928). De acordo com Saviani (2011, p. 226), apesar da influência de Dewey, Anísio Teixeira atentava para as condições brasileira e não tinha a intensão de transplantar o sistema educacional norte americano para o Brasil. Defendeu a “organização de serviços centralizados de apoio ao ensino” no Brasil, pois Dewey jamais se preocupou com um sistema nacional de ensino, “Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado” (SAVIANI, 2011, p. 226).

Ademais, para Anísio Teixeira, a industrialização, a ciência e a democracia eram o tripé que embasava o mundo moderno, no qual a escola estava introduzida. Para ele, a ciência deveria ser geradora do progresso, “para além dos avanços materiais da civilização científica, sendo a maior transformação moral e social, de forma a tecer críticas aos antigos hábitos de submissão a ordem social (SILVA; SILVA, 2012, p. 62). Nessa circunstância, a transformação social deveria alcançar igualmente a escola, partindo de dois pontos principais, primeiro, a escola precisa preparar o homem para questionar e resolver por conta própria os problemas; segundo, a escola deve ser edificada não como preparação para um futuro conhecido mas para um futuro incógnito (SILVA; SILVA, 2012).

Anísio Teixeira ressaltou ainda a autonomia do aluno, condição necessária para que este pudesse lidar com demandas individuais e sociais, a nova escola deveria formar um novo tipo de homem, responsável e independente. Afirma Pinheiro (2009) que, para uma nova sociedade, é necessário a construção de uma nova escola, que esteja apta a preparar os educandos científica, industrial e democraticamente para que atuem como “cidadãos do mundo moderno” (PINHEIRO, 2009, p. 39).

Tanto para Dewey quanto para Teixeira, a escola deve ter o papel de preparar os educandos para enfrentar as exigências de uma sociedade democrática. A teoria pragmatista de Dewey concebe a democracia com um modo de vida e não somente como forma de governo (SILVA; SILVA, 2012). O pragmatismo embasa-se em outro conceito importante, o da experiência, que, conectada a vida humana, gera aprendizagens e mudanças de comportamento. De acordo com Pinheiro:

Nas bases da concepção de educação integral de Anísio Teixeira, era indispensável que os alunos fossem ativos no processo de aprendizagem. Para tal, professores e escola deveriam exercer os preceitos da democracia e da liberdade. O respeito à voz do aluno e à sua capacidade de resolver problemas e de criar suas soluções deveriam ser respeitados. Para Anísio Teixeira, a função da escola é acompanhar, corrigir e harmonizar a educação integral do indivíduo (PINHEIRO, 2009, p. 41).

Assim, para Teixeira, a escola necessitaria preparar os alunos para a própria vida. A escola, nesse contexto, é de construção e, a partir das experiências, de reconstrução, sendo ela um espaço formal adequado para o desenvolvimento de experiências reflexivas, de forma planejada, selecionada e organizada. A escola passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio). Ao colocar a pedagogia nova no leque das teorias não críticas, Saviani (2012) destaca que, em tal movimento, o aprender a aprender é mais importante do que o que se aprende, desloca “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 9).

A experiência da Escola Parque em Salvador serviu de referência para outra experiência de Escola Parque em abril de 1960 em Brasília²⁴, quando da transferência

²⁴ Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no final da década de cinquenta, preparando o plano educacional da nova capital (TEIXEIRA, 1961), pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília.

da capital brasileira para a referida cidade, como também, para os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, idealizados por Darcy Ribeiro, quando Secretário Estadual de Educação.

Durante a gestão de Darcy Ribeiro como secretário de Educação do governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública²⁵ (Cieps). Concebidos pelo arquiteto Oscar Niemayer, os prédios dos CIEPs

deveriam situar-se periféricamente em áreas carentes. Seriam construídos por empresas privadas (mediante concorrência pública). Em concreto com estrutura pré-fabricada. Cada escola teria três blocos. No bloco principal, com três andares, estariam as 24 salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco o ginásio coberto, com quadra esportiva polivalente, arquibancada e vestiários. No terceiro estaria a biblioteca e, sobre ela, a moradia dos alunos residentes [...] cada CIEP teria apartamentos nos quais moraria um casal, constituído por policial militar ou bombeiro, que cuidaria 24 meninos ou meninas, órfãos ou abandonados, que estudariam durante o dia junto com os demais alunos (CUNHA, 1995, p. 142).

De acordo com Aranha (2006, p. 350), “esse projeto, envolto em ampla propaganda, provocou reações contraditórias de aplausos e rejeição. Pelo fato de existirem inegáveis intenções eleitoreiras, nem sempre as críticas eram desapaixonadas”. Ainda segundo a autora, após a criação do primeiro CIEP, em 1985, as principais críticas se deram por conta dos prédios pois, por se tratar de um modelo pré-fabricado, carecia de adaptação ao terreno, juntando-se isso a pressa de realizar o projeto antes das eleições de 1986, nas quais Darcy Ribeiro era candidato a governador, “trouxe problemas posteriores como afundamentos, vazamentos, rachaduras e mau isolamento acústico” (ARANHA, 2006, p. 349).

Ainda que devessem atender demandas das comunidades mais carentes (periféricas), por vezes os CIEPs eram construídos em locais que facilitassem sua

Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de educação integral de Anísio Teixeira não foi adiante (GADOTTI, 2009).

²⁵ O governo do Rio de Janeiro investiu em pesada propaganda na TV, em todo o país, à guisa de promoção do Banco do Estado do Rio de Janeiro – BANERJ (o banco do governo), mostrando que sua política educacional consistia em “dar aos pobres escola de rico” [...] As teses apresentavam-nos (os CIEPs) como tendo capacidade para 500 alunos, podendo ser estendida para 600. A propaganda governamental ampliava-se para mil crianças, somando-se, aos 600 do turno único diurno, 400 jovens que frequentariam a escola à noite. Se no início previa-se a construção de 60 destes centros (decreto RJ 7.514, de 1º de setembro de 1984), a cada semestre a meta se ampliava, chegando a ser anunciada a construção de 500 CIEPs até o fim do mandato do governo, ou seja, até março de 1987 (CUNHA, 1995, p. 141).

visibilidade, como às margens de rodovias e em cruzamentos. Outro problema se deu por falta de clareza nos pressupostos teóricos, metodologia e a dificuldade de preparar professores para a realização efetiva do projeto. Cunha (1995) destaca que a proposta pedagógica dos CIEPs era extremamente confusa, pois era resultado da justaposição de várias correntes de pensamento, dificilmente articuláveis umas às outras, “como as que se inspiravam no populismo de Paulo Freire, no ativismo de Jean Piaget, no psicologismo de Carl Rogers ou na diretividade de Antonio Gramsci” (CUNHA, 1995, p. 142). Para agravar ainda mais a confusão, o termo “integrado” que fazia parte do nome da escola, não tinha um significado objetivo, dando margem para lhe serem atribuídos significados diversos. “Parecia que o uso desse adjetivo pudesse valorizar o designado, como se ele fosse chamado “novo”, “alternativo”, “comunitário”, “moderno”, termos que atraíam a simpatia geral, dispensando maiores explicações²⁶. (CUNHA, 1995, p. 142).

Criticava-se, ainda, a face assistencialista da proposta, que “atribuía à escola o papel de resolver problemas sociais, como a infância abandonada, a carência de alimentação e o tratamento de saúde” (ARANHA, 2006, p. 349). O alto investimento demandado para a realização do projeto causava uma distorção, ao empregar recursos para poucos, desqualificando o ensino para maioria. Assim, mais uma vez, a dualidade do ensino público brasileiro contrariava a ideia de democratização da escola e das condições educacionais.

Outras escolas de tempo integral foram desenvolvidas pelo Brasil. Entre 1986 e 1993, em São Paulo, durante o governo Franco Montoro, foi implantado o Programa de formação Integral da Criança (PROFIC). No período Collor, em 1991, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACS). Eles seguiam o modelo dos CIEPs com o objetivo de disseminar as escolas de tempo integral para todo o território nacional. Recentemente, outras experiências vêm sendo implementadas no Brasil a exemplo da Bairro Escola em Nova Iguaçu (RJ), os Centros Unificados de Educação (SP), entre outras, pelo país afora.

2.3. A Concepção Socialista Marxista

²⁶ Um dos pontos que nos levou a essa pesquisa foi justamente os adjetivos dados à escola ou educação integral, que muitas vezes surgem para convencer a população de que é um sistema que socorreria a educação pública, sendo tido como a melhor opção, mas que não esclarece o que está sendo oferecido para os estudantes com a dita Escola Cidadã Integral.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a classe trabalhadora ampliou-se em quantidade, porém, sem acesso aos benefícios da nova ordem econômica. Longe disso, as condições de moradia das famílias do proletariado nas grandes cidades eram terríveis, enfrentavam jornadas extensas de trabalho insalubre e mal pago. No século XIX, surgiram as organizações de trabalhadores, criadas com a intenção de defender os interesses da classe. Esses movimentos tiveram grande influência das ideias socialistas, inicialmente com autores como Saint-Simon, Fourier, Proudhon, Owen, chamados de socialistas utópicos, que, de acordo com Aranha (2006, p. 216) “embora percebessem o antagonismo das classes, propunham meios paternalistas para a emancipação da classe oprimida”.

Os socialistas utópicos foram criticados por Marx e Engels ao elaborarem a base do que eles mesmos chamaram de socialismo científico. Para os autores, a classe operária, organizando-se em um partido revolucionário, conheceria a própria força, tomando consciência da alienação a que estava submetida, agiria contra a ideologia da classe dominante, superando, assim, o Estado burguês e abolindo a propriedade privada dos meios de produção.

As ideias socialistas causaram grandes mudanças nas concepções pedagógicas. Sob a perspectiva da epistemologia, rechaçam os pressupostos idealistas, contrapondo, ao materialismo tradicional, a dialética. Do ponto de vista da política, fazem a denúncia da exploração de uma classe por outra e defendem a educação universal, gratuita, laica e politécnica²⁷. “Segundo o materialismo dialético, é ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária” (ARANHA, 2006, p. 217). Desse modo, ao se referir aos processos formativos enquanto contribuição para a superação da sociedade capitalista, Marx ressalta o trabalho como princípio educativo e a importância da educação politécnica ou tecnológica²⁸.

²⁷ A compreensão adequada do sentido de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, da dominação de uns seres humanos sobre os outros, e, conseqüentemente, situá-la na constituição das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagonicos (FRIGOTTO, 2012, p. 274).

²⁸ Na literatura que investiga as concepções de educação e instrução na obra de Marx e outros autores marxistas, recorrentemente, de modo especial, o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica ou tecnológica são tratados como dimensões da educação omnilateral. Ver, a esse respeito, Frigotto (1984) e Souza Júnior (2010).

Conforme Saviani (2005, p. 35), “de acordo com essa concepção a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades.” A educação teria um papel importante nesse processo.

A concepção de educação integral, no âmbito da pedagogia marxista, conta com a contribuição de diversos pensadores em variados momentos históricos, o que necessitaria de um estudo aprofundado e demandaria um grande trabalho de investigação. Devemos destacar que o tema educação não foi desenvolvido por Marx de modo específico, mas pode ser encontrado como pano de fundo de grande parte de sua obra, tendo em vista que a crítica à estrutura do capitalismo e a proposta de uma nova ordem social sugerem a transformação tanto da sociedade quanto da subjetividade dos sujeitos que nela agem, desse modo, a educação está diretamente implicada no desenvolvimento dessa nova ordem social. Nesse sentido, a educação ultrapassa o âmbito escolar. De acordo com Lombardi (2010), a educação é determinada pelo modo de vida material, ou seja,

a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (LOMBARDI, 2010, p. 20).

Para fins desta dissertação, optamos por abordar a questão da educação integral à luz das considerações gramscianas. A escolha por Gramsci se deu por conta da força de suas teorias para a análise da educação, não só de seu tempo, mas da atualidade.

De maneira geral, as teorias socialistas associam dialeticamente educação e sociedade, ou seja, a educação não se separa do indivíduo nem de seu relacionamento com a sociedade. Admitem a estreita relação entre política e educação como forma de estimular a práxis, fazendo a crítica à ideologia alienante da sociedade capitalista. Um aspecto importante a ser destacado é a centralidade do trabalho como categoria fundante da formação humana. De acordo com Aranha (2006, p. 283) “diferentemente das escolas ativistas, o trabalho não significa apenas uma atividade em classe, para desenvolver a habilidade manual do estudante, mas trata-se do trabalho real, em oficinas” contanto que, seja uma atividade produtiva compatível com a formação cultural e humanística.

No campo teórico, Gramsci, enquanto crítico do marxismo tradicional, desenvolveu importantes reflexões acerca do papel dos intelectuais²⁹ na cultura geral, sendo a educação um ponto importante em suas análises. Uma das contribuições originais do filósofo italiano encontra-se no conceito de hegemonia, que, etimologicamente, significa conduzir, dirigir, guiar (ARANHA, 2006). Conforme Gramsci (2001), uma classe é hegemônica não apenas enquanto dominante, pelo poder opressor, mas ainda quando age para persuadir e alcançar o consenso, tarefa que caberia aos intelectuais, que, desenvolvendo um persuasivo sistema de ideias, alcançam a aceitação da classe dominada, que passa a defender os interesses da classe dominante. “A classe dominante abre sua sociedade para os seus ‘inimigos’. Ao mesmo tempo em que permite as manifestações de seus adversários, o confronto de idéias, de posições, ela busca convencer as classes subalternas a se submeter ao seu domínio” (DORE, 2006, p. 337, grifo nosso).

Na efetivação da unidade entre estrutura e superestrutura, Gramsci destaca a ação dos intelectuais que, atuando no nível da superestrutura instituem “o vínculo orgânico entre dois aspectos constitutivos do bloco histórico” (SAVIANI, 2010, p 12). Para Gramsci, a política e o Estado não podiam ser pensados abstratamente ou como esferas isoladas, mas deveriam ser tratados sob o princípio da totalidade.

Na tarefa de concretização de unir estrutura e superestrutura, os intelectuais orgânicos coordenam, sob seu gerenciamento, os intelectuais tradicionais e, desse modo, compõem um bloco ideológico que tem como finalidade controlar a sociedade civil para que haja consenso entre os grupos subalternos. Desse modo,

ao constituir um bloco histórico, a classe dirigente, no exercício da hegemonia, apresenta seus próprios interesses na forma de interesses do conjunto da sociedade convertendo sua concepção, de expressão de seus interesses particulares, em visão universal. Gramsci traduz essa ideia por meio da fórmula “a filosofia se torna um novo senso comum” (SAVIANI, 2010, p 13).

Na conjuntura de um determinado bloco histórico³⁰, é a complexidade de relações entre as forças materiais e espirituais que atribui uma forma à totalidade do

²⁹ Podemos encontrar as considerações de Gramsci sobre os Intelectuais em pelo menos duas obras específicas, nos Cadernos do Cárcere, caderno 12 e Os Intelectuais e a organização da cultura, sendo este último uma sistematização do tema “intelectuais” nas reflexões do filósofo italiano.

³⁰ Quando um grupo social fundamental (burguesia ou proletariado) se impõe sobre o conjunto da sociedade, ou seja, torna-se hegemônico, temos um bloco histórico que cimenta a integração da estrutura com a superestrutura. Nesse bloco, o elemento econômico e o elemento ideológico mantêm

quadro social. “Nesse quadro as forças espirituais se materializam na ação dos intelectuais”. No contexto das práticas sociais, encontram-se categorias de indivíduos “cuja função social é de natureza iminentemente intelectual” (SAMPAIO, 2007, p. 51-52).

Existe uma variedade de atividades que são socialmente necessárias, cuja execução demanda um conjunto de habilidades lógicas, capacidade de organização e direção que são diferentes de outras atividades que exigem dos sujeitos que as desenvolve apenas adestramento físico (manual) e mental. Para Gramsci, os sujeitos que são capazes de desenvolver na sociedade as funções de dirigentes e organizadores são os intelectuais.

Gramsci, rompendo com a divisão entre trabalho intelectual e manual, destaca que toda ação humana carece de alguma mediação do cérebro, desse modo, não se pode agir sem pensar e esse “pensar” não pode deixar de ter, em certa medida, componentes intelectuais.

A crítica à distinção tradicional entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual” é um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação. Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual. Assim, portanto, podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade. Não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens* (MONASTA, 2010, p 21).

As notas sobre o princípio educativo e a organização da escola no Caderno 12, (bem como já em algumas notas do Caderno 1), são parte das formulações de Gramsci sobre a natureza e o papel dos intelectuais na sociedade, ou, com mais precisão, “sobre a função intelectual de qualquer forma que venha a ser exercida: pelo indivíduo, pela organização ‘privada’, ou diretamente pelo Estado” (MANACORDA, 2008, p.164, grifo do autor). Os intelectuais são as células vivas da sociedade política e civil, são responsáveis pela elaboração da ideologia da classe dirigente, dando-lhe

relação de reciprocidade e interdependência, o que afasta o privilégio de um (economicismo) e de outro (ideologismo) (SAVIANI, 2010, p.12).

assim consciência do seu papel, e a transformam em visão de mundo que invade todo o corpo social (PORTELLI, 1977, p 87).

Respondendo à indagação sobre se os intelectuais constituem uma classe em si mesma ou uma categoria específica de cada classe, Gramsci formula a distinção entre intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais. O intelectual tradicional é aquele ligado a instituições herdadas e não criadas pelo capitalismo, por exemplo, a Igreja; o intelectual orgânico, vinculado a instituições cunhadas pelas classes basilares do capitalismo, a burguesia e o proletariado (GRAMSCI, 2001).

Os intelectuais são, em regra, os emissores da visão de mundo das classes ou grupos sociais, são eles os produtores e disseminadores da cultura. Sua função social é caracterizada pela capacidade de direção e organização. O entendimento do significado político-cultural da ação de um grupo de intelectuais deve ser buscado na composição histórica da fração social que esse grupo representa objetivamente. Isto é, “os intelectuais não surgem do vazio, são produtos da dinâmica histórica; são instrumentos com os quais os grupos e classes sociais elaboram respostas às questões colocadas pelo seu tempo” (SAMPAIO, 2007, p. 52).

Os intelectuais orgânicos gozam, de uma certa autonomia, porém ela é relativa, no que diz respeito à classe a que estão ligados. Relativa porque é exercida dentro de limites, estes necessários para a representação dos interesses particulares, dados como universais, da classe que representam. São orgânicos pois são gerados pela estrutura constitutiva da classe a que estão ligados e exercem, ante ela, o papel de organizadores que conferem unidade, coerência e homogeneidade e organicidade a classe a que estão ligados (SAVIANI, 2009, p 15).

Podemos dizer, portanto, que os intelectuais orgânicos são aqueles que estão intrinsecamente ligados às lutas do grupo social que representam. O elemento que distingue essa categoria de intelectuais configurando assim sua condição de “orgânicos” é justamente o caráter organizativo e diretivo de sua atuação “no interior do grupo social e o peso da influência que exercem na esfera da produção e no contexto da luta hegemônica” (SAMPAIO, 2007, p. 53).

Os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias, como Marx, Lenin, ou Trotski, ou os formuladores de estratégias políticas. São aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das

massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea – os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores (MOCHOVITCH, 1990, p. 17).

Os intelectuais tradicionais não estão envolvidos diretamente na estruturação de organismos de carácter político, econômico ou cultural. Embora a atuação dessa categoria de intelectuais tenha uma grande importância no processo de formação e consolidação de concepções de mundo, eles não são os arautos dessas concepções, são mediadores das ideologias dos grupos sociais existentes. Desse modo, não se pode afirmar que os intelectuais tradicionais possuem alguma autonomia na elaboração de suas representações de mundo (SAMPAIO, 2007).

Na história da educação brasileira, a assimilação de orientações para educação pública, sob uma perspectiva socialista³¹, ocorre durante a década de 1980, quando tem início a redemocratização do país, no final de uma ditadura militar que durou vinte anos. Foram as reflexões de Gramsci as mais difundidas para elaborar a defesa da educação pública de qualidade para todos (DORE, 2006).

A maior abertura política nessa década ampliou as oportunidades de manifestações sociais em defesa da escola pública, impulsionando críticas de que a instituição escolar desempenhava simplesmente “o papel de reprodução social e cultural” (DORE, 2006, p. 335). Diante desse contexto, as reflexões de Gramsci sobre o Estado e a escola tornaram-se uma importante ferramenta de análise e crítica de que a educação, fazendo parte da superestrutura, era automaticamente estabelecida pela estrutura econômica. Nas palavras de Dore (2006, p. 335): “ao contrário das tendências então dominantes, Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista.”

A leitura das considerações de Gramsci sobre educação foi acompanhada da retomada do conceito indefinidamente apresentado por Marx sobre a escola, difundido no Brasil como “escola politécnica”. De acordo com Dore (2006), a partir daí, “escola unitária” e “escola politécnica” passaram a ser entendidas, na literatura educacional brasileira, como se fossem iguais. Marx, como dissemos, não desenvolveu uma proposta educacional e escolar sistematizada, o que o filósofo alemão elaborou foram

³¹ Elas começaram a surgir em confronto com a noção de Louis Althusser (1974), segundo a qual a escola é um aparelho ideológico do Estado burguês. Suas ideias não encorajavam (e nem poderiam) a formulação de um projeto socialista para a escola pública. Ao contrário, esta passou a ser profundamente atacada, como se fosse um instrumento de dominação absoluta do capital (DORE, 2006, p. 330).

os princípios gerais para orientar a educação da classe trabalhadora, que compreendiam a

educação intelectual, a instrução politécnica ou tecnológica e a educação física (a ginástica). A ‘instrução tecnológica’ ou ‘instrução politécnica’, mais do que uma filosofia educacional, consiste num método de união entre o ensino e o trabalho que surge quando é superada a formação profissional especializada, predominante na época em que a produção econômica se baseava no artesanato. É daí que surgem as “escolas agrônômicas e politécnicas”, criadas pelos filantropos ingleses para habilitar o trabalhador ao exercício de diversas profissões (DORE, 2006, p. 340-341, grifo da autora).

Vale destacar que Marx não deu a sua proposta a nomenclatura educação politécnica ou mesmo educação tecnológica, pois entendia a educação de uma forma muito mais ampla que incluía não apenas a educação para o trabalho, mas também a educação intelectual e física. As mudanças dos processos de trabalho, desde o artesanato até a grande indústria, refletem um movimento em que todas as modificações expressivas têm como objetivos básicos a ampliação da produtividade do trabalho e o aprimoramento das técnicas de gestão e controle de força de trabalho.

Já o conceito de “escola ativa” (ou escola nova discutido anteriormente), desenvolvido pelo pensamento liberal burguês no final do século XIX e início do século XX, busca dar uma resposta à crise da escola humanista, instituindo uma interlocução com as ideias socialistas a respeito da escola. Incorporava as reivindicações do movimento operário, como, por exemplo, a do trabalho na escola e a democratização da cultura subordinando-as à sua direção hegemônica, trata-se da “assimilação do ‘novo’ para subjugar-lo ao ‘velho’” (DORE, 2006, p. 341, grifos da autora).

Ao sugerir a democratização da escola, para dar conta das demandas da ampliação do capitalismo industrial, os teóricos da escola ativa redefinem as estruturas de seleção social da escola de forma a apresentá-la como sendo “única”. De acordo com Dore (2006, p. 341)

sua proposta não conseguiu (e nem poderia) deixar de expressar as contradições sociais, que dividem a sociedade em dirigentes e dirigidos, permanecendo dualista: a formação de quadros técnico-científicos (funções de concepção e direção) e de quadros instrumentais (funções de execução, subalternas).

Ainda de acordo com Dore (2006), são as reflexões de Gramsci sobre a sociedade civil e o Estado que possibilitam o esclarecimento sobre a trama da escola ativa, o transformismo e apresentam uma proposta que a supera dialeticamente. A

escola unitária, com capacidade de formação omnilateral, proposta por Gramsci, corresponde a “um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a ideia de ‘instrução geral e politécnica’ ou de ‘escola única do trabalho’, desenvolvida no contexto soviético” (DORE, 2006, p. 342, grifos da autora).

2.3.1 A educação Omnilateral

Omnilateral é um termo derivado do latim, sua tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Desse modo, educação omnilateral refere-se à educação ou formação do homem em todas as suas dimensões, levando em conta as condições subjetivas, objetivas e reais para seu completo desenvolvimento histórico. Tais dimensões envolvem a vida corpórea do indivíduo, bem como seu desenvolvimento intelectual, estético, cultural, educacional e psicossocial. Em suma, a educação omnilateral compreende não somente a educação, mas também a emancipação do ser humano em todos os sentidos (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

O conceito de omnilateralidade refere-se a uma formação humana ampla, que depende da ruptura com a divisão social do trabalho, com as relações de estranhamento e alienação, com o antagonismo de classes, ou seja, com a sociabilidade burguesa. A formação omnilateral não fica restrita ao mundo do trabalho nem das instituições formais de educação, ela necessita fatalmente “das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não estranhado” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 84-85). A formação omnilateral necessita da existência de relações não alienadas entre o homem e a natureza. Assim

A omnilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois omnilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas cuja construção só se faz possível na totalidade das relações livres estabelecidas socialmente (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 85).

O desenvolvimento de cada ser humano incide de um processo segundo o qual, o indivíduo se constitui socialmente por meio do trabalho. “Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte” (FRIGOTTO, 2012, p. 268). A questão da educação aparece nos escritos de Gramsci como uma crítica a sua

unilateralidade, vinculada restritivamente ao plano material objetivo nas relações sociais capitalistas estabelecidas na propriedade privada dos meios de produção e seus instrumentos, na divisão social do trabalho, bem como nos processos de expropriação e alienação que tais relações estabelecem, restringindo o livre e solidário desenvolvimento humano (FRIGOTTO, 2012). Uma educação omnilateral na perspectiva gramsciana deve ser orientada de modo a libertar os homens do jugo do capital. A formação deve ser voltada para emancipação. Isso implica combater a educação fragmentada e unilateral, que se baseia na divisão do trabalho.

Por outro lado, as análises nessa direção mostram a necessidade da superação desse modo de produção no plano das suas contradições. Dessa forma, seria possível, mediante processos educativos, construir a personalidade e o caráter de um “homem novo”, processos esses pautados nos valores de justiça, cooperação, solidariedade e igualdade afetiva. A educação, nesse sentido, deve desenvolver conhecimentos que levam à qualificação e elevação da vida de cada ser humano, conforme Frigotto (2012, p. 268) destaca:

Um conhecimento que concorra para abreviar o tempo dedicado ao trabalho como resposta ao reino imperativo das necessidades materiais e amplie o tempo livre, tempo de escolha, de possibilidade de criação e de humanização. Por isso, uma das lutas centrais no interior da sociedade capitalista é a da diminuição da jornada de trabalho. Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical (que vai à raiz), são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács.

Ainda segundo o autor, fica claro, nas análises dos autores citados, que os seres humanos, até o momento presente, vivem sua pré-história, visto que o desenvolvimento das potencialidades humanas esteve atravessado pela divisão da sociedade em classes antagônicas, em que uma classe domina e explora as demais.

2.3.2 Indicações gramscianas para a educação

Os temas pedagógicos não aparecem logo entre os grandes temas de estudo que Gramsci se propõe a retomar na prisão e dos quais nos dão testemunho sejam os cadernos, sejam algumas cartas à cunhada Tânia, em que desenha um “quadro cultural” ou “plano intelectual” dentro da perspectiva de elaborar uma obra *für ewig*³².

³² Para Sempre.

Ao falar de educação em Gramsci, devemos ter em mente que, para o filósofo italiano, a educação deve elevar os indivíduos do senso comum ao bom senso, ou seja, a educação deve fazer pensar concretamente, transformar, homogeneizar, um processo de desenvolvimento orgânico que conduza do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático (GRAMSCI, 1999, p. 201). Para Gramsci, o bom senso é a capacidade de entendimento da realidade e, para que o indivíduo possa compreender tal realidade, a educação deve promover a consciência filosófica e, por conseguinte, o exercício da reflexão crítica.

Cada indivíduo de uma sociedade está mergulhado em um mundo natural e objetivo, mas também está imerso em uma gama de significados impostos pela cultura. Desse modo, para Gramsci, o conjunto de conceitos e de valores, bem como de representações, tais como a língua, tem a função de desenvolver, no coletivo da sociedade, a unificação que cimenta a união social em torno de uma ideologia (SEVERINO, 2009).

Situando-se intimamente no seio das relações sociais, a educação é aspecto primordial na organização da vida social sendo uma manifestação das relações de hegemonia que perpassam a vida coletiva, "refere-se o processo educativo, portanto, também ao universo das representações, ao conformismo necessário às concepções de mundo" (SAMPAIO, 2007, p. 91). O Estado, através de um programa pedagógico, cujo instrumento é a escola, imprime à sociedade as formas de qualificação de diversos tipos de profissionais exigidos pelo mundo do trabalho (SAMPAIO, 2007, p. 74).

Gramsci examina o princípio educativo da escola elementar na Itália do seu tempo, afirmando, a partir de suas observações, que a instituição escolar se propõe, pelas noções científicas, a colocar o sujeito na sociedade das coisas, pelas noções de direitos e deveres, a integrá-lo na sociedade civil (SAMPAIO, 2017, p. 93). A escola elementar é responsável pela iniciação do sujeito no universo da ciência, combatendo as fórmulas mágicas de representação das coisas.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria (GRAMSCI, 2001).

O projeto de escola desenvolvido por Gramsci foi denominado de escola unitária, que seria uma experiência da organicidade e da harmonia que edifica a comunidade “organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica” (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Para Gramsci, todas as pessoas têm que participar desse processo, não há uma hierarquização ou uma distinção do trabalho pedagógico, ele deve ser unificado, direcionado e destinado a todos os integrantes da sociedade (SEVERINO, 2009, s.p.). Mas, além disso, esse trabalho de formação que se dá no interior da escola também não se estrutura de forma individual, de forma fragmentada, é simultaneamente uma educação única, ou seja, é a educação para o trabalho, para a vida social, bem como uma educação para a cultura, assim sendo, não há uma escola profissionalizante, que se separa de uma escola de humanidades, ou seja, uma escola que cuidasse da teoria e outra da prática. Porém

Deve-se ter presente a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se informado dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio (GRAMSCI, 2001, p. 34).

Gramsci entende que o advento da escola unitária implicaria o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial em toda a vida social e não apenas na escola, pois o “princípio unitário se refletirá em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual- moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (GRAMSCI, 2001, p. 36, grifo do autor).

Para Gramsci, o caráter unitário da escola deve integrar as pessoas em todas as dimensões de sua existência. Além disso, a educação escolar é responsável pela conservação, sistematização e disseminação de todo conteúdo armazenado e articulado pela ideologia.

A escola, na perspectiva gramsciana, deve ser gratuita, universal e desenvolvida de tal forma que possa elevar toda a sociedade a um nível de emancipação e bom senso. Para Gramsci, a revolução e a superação das classes sociais dar-se-iam através da formação dos intelectuais oriundos das escolas unitárias, desse modo, o autor fala da tendência de se acabar com a escola diretamente interessada, afirma ele

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34)

A escola deve explicitar, reproduzir e perpetuar a ideologia, mas deve também fazer a crítica e causar a mudança do pensamento dos indivíduos quando essa ideologia prejudique a sociedade. A educação é o instrumento capaz de fazer com que os indivíduos atinjam o bom senso, fazendo, assim, valer os interesses da população, a partir de uma concepção de mundo mais apropriada para este fim. Assim, é necessário entender o Estado como aquele que deve oferecer educação de forma ética, onde estejam claras as reais condições sociais, econômicas e políticas. “Observando que é a capacidade de produzir esse consenso em torno de uma ordem moral que faz com que o Estado, além de educador, seja um Estado ético” (Mochovitch, 1990, p 46). Segundo Gramsci (2007, p. 284),

O Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses

das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes nesse sentido.

A escola unitária necessita que o Estado seja não somente ético, mas que promova a justiça social para que toda a sociedade possa, de fato e de direito ter as oportunidades de educação iguais para todos. Para tanto, o Estado deve ser educador e provedor da educação.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Se a propagação das ideias de Gramsci sobre educação no Brasil colaborou para se repensar a importância da escola pública, desvalorizada no decorrer da história, sendo considerada aparelho ideológico de Estado, não significou que seu pensamento pedagógico avançou, nem mesmo que tenha sido compreendido.

3. ENSINO MÉDIO NO BRASIL UM PERCURSO SEM RUMO E SEM IDENTIDADE

O Ensino Médio³³ (secundário ou 2º grau) é a etapa da educação escolar brasileira que exhibe uma precariedade radical em suas bases estrutural e organizativa, sendo também a que menos conta com subsídios tanto de pesquisa como de elaboração filosófica (NOSELLA, 2016). Sua oferta é insuficiente e sofre da falta de significação do seu estatuto pedagógico, “não tem clareza sobre a função educacional específica dessa fase escolar [...] que ora se encontra espremida entre o ensino fundamental e o superior, ora se apresenta como um ensino marginalizado” (NOSELLA, 2016, p. 19). O ensino médio nesse sentido, fica sendo uma etapa transitória, sem finalidade em si mesma, “à qual a sociedade não dá a devida importância” (SEVERINO in. NOSELLA, 2016, p. 14).

De acordo com Acacia Kuenzer (2005, p. 51), as escolas de Ensino Médio se desenvolveram, com o passar dos anos, nos espaços não ocupados pelo ensino fundamental, poucos foram os estabelecimentos educacionais planejados para atender aos jovens nessa etapa da educação. Desse modo, “assim como não constituíram a sua identidade em termos de concepção, também não constituíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens” (KUENZER, 2005, p. 51). Um dos pontos mais problemáticos na compreensão da especificidade do Ensino Médio, evidencia-se

na flutuante concepção das reformas legais que, em alguns momentos, o entendem como ponto terminal de um processo formativo e, em outros, o concebem como mera etapa transitória de uma fase escolar para outra. A própria nomenclatura, Ensino Médio, testemunha a falta de autonomia conceitual (NOSELLA, 2016, p. 20).

Além da falta de especificidade, a dualidade histórica da educação brasileira que é herdeira do sistema discriminatório da sociedade escravocrata sob o domínio imperial também afeta, como não poderia deixar de ser, o Ensino Médio. Pois, ainda que tenha deixado de existir, “o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual” (CUNHA, 1995, p. 31).

A dualidade histórica a que nos referimos diz respeito à concepção de sociedade da qual fazemos parte, pois a educação está inserida no contexto das relações de poder existentes nessa sociedade, dividida em classes sociais, “às quais

³³ Trataremos aqui do Ensino Médio respeitando a nomenclatura usada por cada autor citado, de acordo com o momento histórico tratado no texto. Deve ficar claro que tratamos em todo o capítulo das bases que modelaram o Ensino Médio tal como o conhecemos hoje. Ensino de 2º grau ou secundário tratam do mesmo nível de ensino, o Ensino Médio.

se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais” (KUENZER, 2005, p. 26), ou seja, de um lado, uma educação voltada para a classe trabalhadora, do outro, a educação da elite burguesa. Desse modo, podemos dizer que a dualidade estrutural é a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio no Brasil.

No Ensino Médio, essa dualidade fica ainda mais evidente quando levamos em conta a distinção entre ensino propedêutico e técnico, ensino para ingressar na universidade ou que conduz direto ao mercado de trabalho. O desenvolvimento histórico do Ensino Médio e profissional no país, desde seu surgimento até a atualidade se constitui em duas redes, uma de educação geral e outra profissional, para atender as demandas socialmente determinadas pela divisão social e técnica do trabalho, visto que a dualidade estrutural responde sempre a demandas de inclusão/exclusão. Desse modo, “o Ensino Médio *inclui* os socialmente *incluídos*; para os *excluídos*, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo” (KUENZER, 2005, p. 26, grifos da autora).

Não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem levar em conta o Ensino Profissional, uma vez que fazem parte da proposta de instrução de quadros intermediários que realizarão as funções operativas e intelectuais no desenvolvimento das forças produtivas num contexto de divisão técnica e social do trabalho.

Para além de descrever a história do Ensino Médio no Brasil, o presente capítulo vem no sentido de enfatizar a dualidade, bem como a falta de especificidade desse nível de ensino. Interessa-nos, aqui, discorrer sobre o caráter classista do Ensino Médio, uma vez que, como veremos, essa etapa da educação foi historicamente oferecida de modo que atendesse a interesses da classe dominante. Assim, a dualidade do Ensino Médio deve ser entendida nas suas raízes sociais e não apenas na sua configuração atual.

A Constituição da República de 1891, que estabeleceu o sistema federativo de governo, legitimou também a descentralização do ensino, o que acarretou na dualidade de sistemas, uma vez que, em seu artigo 35, incisos 3 e 4, reservava, à União, o direito de criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados, conseqüentemente, delegando aos Estados a incumbência de ordenar e legislar sobre a educação primária. De acordo com Romanelli (2009, p. 41), aos estados cabia criar e controlar além do ensino primário, o ensino profissional, “que, na época,

compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças, e escolas técnicas para rapazes”. Desse modo, se consagrava o sistema dual de educação que vinha se mantendo desde o Império.

Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional (ROMANELLI 2009, p. 41).

Durante a Primeira República (1889 a 1930) algumas reformas educacionais foram implantadas. Apesar de abrangerem vários níveis da Educação Básica, destacaremos os aspectos voltados para o Ensino Médio (secundário). Quais sejam

Reforma Benjamin Constant	1890	Tornar os diversos níveis de ensino formadores e não apenas preparadores dos alunos com vistas ao ensino superior; substitui o currículo literário pelo científico, adotando orientações positivistas; com duração de sete anos.
Código Epiácio Pessoa	1901	O curso secundário deveria ser um preparatório para o ingresso nas faculdades; com duração de seis anos; tentou equiparar todas as escolas do país, que ministrassem o secundário, ao Colégio Pedro II ³⁴ .
Reforma Rivadávia Correa	1911	Conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro; dar aos particulares o amplo direito de ensinar; o ensino passa a ser de frequência não obrigatória; os diplomas são abolidos.
Reforma Carlos Maximiliano	1915	Procurou manter o que fosse conciliável e de caráter progressivo das reformas anteriores; do Código Epiácio Pessoa, o ensino seriado e a diminuição do currículo; da Reforma Benjamin Constant, a ressalva da paridade aos estabelecimentos estaduais e os exames preparatórios.
Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz	1925	Ensino secundário seriado com duração de seis anos; tinha como intenção fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que fosse a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante.

Quadro 2 - Reformas educacionais na Primeira República - Ensino secundário.

Fonte: Romanelli (2009)

Essas reformas não tiveram sucesso, poucas foram verdadeiramente efetivadas e, mesmo as que foram de alguma forma aplicadas, não compreendiam uma política de educação nacional. Romanelli (2009) afirma que todas essas reformas foram meramente tentativas fracassadas, “mesmo quando aplicadas, representava o

³⁴ Criado pelo então Ministro da Justiça e Interino Bernardo Pereira de Vasconcellos, através do Decreto de 2 de dezembro de 1837, que converteu o Seminário de São Joaquim no único colégio de instrução secundária oficial do país e que deveria servir de modelo ou norma aos demais estabelecimentos já instituídos no Rio de Janeiro. [...]. No plano de estudos proposto para o Colégio, pelo regulamento de 1838, predominavam os estudos literários. Entretanto, a escola deveria ensinar também as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia. O aluno que concluísse o curso secundário recebia o diploma de bacharel em letras, título que garantia a matrícula nas instituições de ensino superior do Império, independentemente da prestação dos exames de preparatórios.

pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se e uma política nacional de educação” (Romanelli, 2009, p. 43).

Uma característica marcante a ser destacada no primeiro período republicano, além da dualidade educacional, é que as reformas implementadas nesse período, ora pedem para uma educação baseada no ideário positivista, ora esboçam currículos humanistas, às vezes tentando legitimar uma fusão entre os dois, entretanto sem prosperar no que se refere a um ensino secundário nacional mais adequado à realidade do surgimento de novas camadas e tendências sociais no Brasil. Porém, não queremos dizer com isso que outros níveis de educação foram exitosos durante esse período, longe disso.

O liberalismo político e econômico da época tornou-se fator relevante na ampliação das desigualdades socioeconômicas das regiões brasileiras, o que impediu que unidade e continuidade de ações pedagógicas fossem implantadas. As disparidades regionais transformaram a educação em refém das circunstâncias políticas e econômicas de cada região, o que acabou por deixar mais evidente a distância que havia entre os sistemas educacionais estaduais.

[...] os Estados que comandavam a política e a economia da Nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte (ROMANELLI, 2009, p. 43).

Assim, a educação e a cultura ganham impulso em regiões do sudeste do Brasil, enquanto, sem transformações relevantes, as outras regiões seguiam com a educação nos moldes da vida colonial e no regime imperial. O controle exercido pelas oligarquias rurais mantinha o sistema de escolas como havia sido gestado na Colônia, que vigorou durante a Monarquia e era imitado pela burguesia industrial que surgia. Desse modo, a educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundam-se na estrutura e na organização de uma sociedade dividida em várias classes sociais fundamentalmente antagônicas entre si.

A demanda social por educação dos estratos médios urbanos buscou uma forma de conseguir *status* ou de mantê-lo, alimentando o preconceito pelo trabalho não intelectual. A função social da escola, nesse contexto, é “fornecer os elementos

que iriam preencher os quadros da política da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime” (ROMANELLI, 2009, p. 46).

No que se refere à economia, o modelo industrial que se implantava abalou o aparente equilíbrio dos fatores que influenciaram a educação até então, pois exigia mão de obra para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia em mudança, passando a solicitar, da escola, a instrução dessa mão de obra. De acordo com Romanelli (2009, p. 46), “o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro, criaram as condições para a quebra do equilíbrio”. Estabelecido o desequilíbrio, que se aprofundou na década de 1930, o sistema educacional obedeceu o jogo de forças estabelecido a partir das regras do crescimento capitalista. Os aspectos que o desequilíbrio apresentou foram de duas ordens,

- a) De ordem quantitativa, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema;
- b) De ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia as novas necessidades criadas com a expansão da economia e estratificação social mais diversificada (ROMANELLI, 2009, p. 46).

A objeção às forças conservadoras da aristocracia rural cresceu com a Revolução de 1930³⁵, que aglutinou diferentes grupos sociais e econômicos de diversas tendências ideológicas como políticos, militares, intelectuais, a burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média (ARANHA, 2006). Aproveitando-se desta situação, Getúlio Vargas tornou-se chefe do governo provisório³⁶. Os debates férteis no início da década esfriaram com o golpe do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945. Esse governo ditatorial e centralizado, influenciado por doutrinas totalitárias europeias (fascismo e nazismo), exerceu forte domínio estatal, imprimiu a expansão da indústria nacional, com estímulo “da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderurgia” (ARANHA, 2006, p. 316).

³⁵ O que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica (ROMANELLI, 2009, p. 47).

³⁶ Em 1929, candidatou-se à presidência da República na chapa oposicionista da Aliança Liberal. Derrotado, chefiou o movimento de 1930, através do qual assumiu em novembro deste mesmo ano o Governo Provisório (1930-34). Durante este período, Vargas deu início à estruturação do novo Estado, com a nomeação dos interventores para os governos estaduais, a implantação da justiça revolucionária, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a promulgação das primeiras leis trabalhistas (HISTEDBR/GLOSSÁRIO).

O Governo Provisório providenciou condições infraestruturais e administrativas conforme os princípios em que se baseava o novo regime, novos ministérios foram criados, entre eles o da Educação e Saúde Pública que, rapidamente, providenciou uma reforma que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, consubstanciada nos seguintes decretos:

Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931	Cria o Conselho Nacional de Educação ³⁷
Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre o ensino superior no Brasil e adota o regime universitário
Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931	Dispões sobre a organização do ensino secundário
Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931	Organiza o ensino comercial
Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário

Quadro 3 – Decretos que compõem a Reforma Francisco Campos

Fonte: Romanelli (2009)

Através do Decreto nº 19.890, de abril de 1931 e, posteriormente, consolidada pelo Decreto nº 21247, de abril de 1932, é feita a reforma do Ensino Secundário, que é organizado tendo por objetivo transformá-lo num curso “eminente educativo”. Para tal, o ensino secundário é dividido em duas etapas: a primeira, denominada de curso fundamental, com duração de cinco anos; a segunda fase, com duração de dois anos, visava à “adaptação às futuras especializações profissionais”, subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. (PALMA FILHO, 2010; RIBEIRO, 1999)

Palma Filho (2010, p. 87) destaca que “o conteúdo curricular continuava a serviço de uma elite intelectual, que se pretendia formar” demonstrando, assim, o caráter classista que a educação brasileira cultivava desde sempre, primeiro com a destinação “dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os

³⁷ A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842 e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, 1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 1994, convertida na Lei nº 9.131/95).

estudos superiores” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). Ainda segundo as autoras, esse processo é “reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940”.

O Decreto n.º 20.158, de junho de 1931, organizou o ensino comercial de níveis médio e superior, estruturando os cursos médios em dois ciclos, o primeiro, curso propedêutico, com duração de três anos e o curso de auxiliar de comércio, de dois anos. O segundo ciclo era composto por cursos técnicos de secretário, de um ano de duração; de guarda-livros de dois anos; administrador-vendedor, com três anos; atuário, com três anos; perito contador, com três anos. Mas, somente o curso de perito contador dava acesso ao curso superior e finanças. Os programas dos cursos estavam especificados no Decreto, nos artigos 5.º, 6.º e 7.º, porém, no artigo 21, se estabelecia que professores deveriam elaborar os programas de suas disciplinas, trazendo à tona uma evidente contradição (ROMANELLI, 2009).

A administração do ensino comercial passava a ser exercida por uma Superintendência do Ensino Comercial em conjunto com o Conselho Consultivo do Ensino Comercial³⁸, órgão administrativo com funções de direção geral do ensino, registro de professores e também de fiscalização. Pode-se fazer ao menos duas críticas ao ensino comercial. Primeiro, a falta de elasticidade que permeava sua estrutura, através de um controle e fiscalização exagerados. A segunda, a falta de articulação com o ensino primário, pois exigia, nos exames da admissão aos cursos propedêuticos e de auxiliar de comércio, conhecimentos de disciplinas que não constavam nos currículos das escolas primárias, como o francês, por exemplo. O que deixa claro que o Ensino Médio profissional não tinha articulação alguma com o ensino primário.

De acordo com Romanelli (2009, p. 140), havia ainda “um último aspecto criticável”, tratava-se da “organização de um curso de administrador-vendedor, de 2º ciclo médio, que não dava acesso ao curso superior de finanças ou a qualquer outro curso superior”, impedindo, dessa forma, o jovem que optasse por tal curso, desse seguimento aos estudos em nível superior.

³⁸ Uma espécie de Conselho Nacional do Ensino para o ensino comercial, órgão destinado a dar pareceres sobre assuntos relativos ao ensino comercial e presidido pelo Ministro da Educação e Saúde Pública (ROMANELLI, 2009).

Com apoio de militares, Getúlio Vargas instaura, em novembro de 1937 o que ele mesmo designou de Estado Novo (1937-1945), um golpe de estado sob o pretexto de proteger o Brasil do comunismo. O Congresso Nacional foi fechado e Vargas passou a governar através de decretos-leis. “Estabeleceu-se a mais dura censura nos meios de comunicação e foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que passou a interferir em todas as manifestações culturais” (PALMA FILHO, 2010, p. 94).

O chamado Estado Novo, para concretizar sua posição de conservar os privilégios da burguesia, promulga uma nova Constituição, que modifica consideravelmente o sistema educativo (SANTOS, 2017). A nova Constituição, foi elaborada por Francisco Campos, inspirado na constituição polonesa. Cria-se um Estado corporativista.

Na nova Constituição, a obrigação do Estado para com a educação aparece de forma acanhada (artigos 128 a 134). Não há mais a exigência de um Plano Nacional de Educação e a obrigação do poder público passa a ser somente “para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos para se manter numa escola particular” (ROMANELLI, 2009, p. 153). Alguns destaques são necessários:

Art 129 – [...] **O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, **escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os **auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.**

[...]

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim **organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.**

[...] (BRASIL, 1937, grifos nossos).

O que podemos observar é que o ensino profissional tem grande destaque, ao se tornar a principal obrigação do Estado no que se refere à educação das classes subalternas, dos filhos dos trabalhadores. A intenção dessa educação fica clara no citado art. 132 – promover nos jovens “a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus **deveres para com a economia e a**

defesa da Nação” – evidenciando a educação como legitimadora de divisão das classes sociais.

Durante a ditadura de Vargas, o ministro Gustavo Capanema empreendeu outras reformas do ensino, regulamentadas por vários decretos-leis assinados de 1942 a 1946 conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, são eles:

Decreto-lei 4.049, de 22 de Janeiro de 1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial

Quadro 4 - Decretos que compõem as Leis Orgânicas do Ensino publicados entre 1942 e 1943.

Fonte: Romanelli (2009).

Após a derrubada de Vargas, por meio do golpe militar de 1945, durante o Governo Provisório, tendo à frente do Ministério da Educação, Raul Leitão da Cunha, foram publicados mais quatro decretos-lei, quais sejam

Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
Decretos-Lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946	Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

Quadro 5 - Decretos que compõem as Leis Orgânicas do Ensino publicados 1946

Fonte: Romanelli (2009).

A estruturação dos cursos técnicos profissionalizantes, destinados às camadas populares, como estabelecido pela Carta Constitucional outorgada por Getúlio Vargas em 1937, deixava claro que o ginásio e colégio secundários serviriam às “elites condutoras”; o ensino técnico-profissionalizante, “às massas a serem conduzidas”. Segundo Romanelli,

A nova fase de expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fosse tomadas no sentido da preparação da mão-de-obra. O sistema educacional, toda via, não possuía a infra-estrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional. Tampouco as classes médias, que faziam crescer a demanda social de educação, estavam realmente interessadas no ensino profissional de grau médio (ROMANELLI, 2009, p. 166).

Assim, em 1942, o Governo Federal, juntamente com a Confederação Nacional das Indústrias (órgão de representação das indústrias), criou um sistema de ensino paralelo ao oficial. Com base no Decreto-lei 4.048, de janeiro de 1942, era criado o

Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, seguidamente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que tinha como incumbência administrar e organizar as escolas de aprendizagem industrial em todo território nacional. “A lei estipulou que o SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados” (ROMANELLI, 2009, p. 166), e contaria com “cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de programas de atualização profissional” (ARANHA, 2006, p. 332).

Completando a regulamentação da matéria, o Governo emitiu mais dois decretos-lei, o Decreto-lei n.º 4.481, de junho de 1942, que determinava a obrigação das indústrias empregarem aprendizes num percentual de 8% do número total de operários existentes em cada estabelecimento, além de garantir a matrícula dos filhos dos operários nas escolas mantidas pelo SENAI.

O segundo Decreto-lei, n.º 4.436, de novembro de 1942, expandia o campo de atuação do SENAI, definindo que sua rede de escolas profissionais abrangesse também os setores das comunicações, pesca e transporte. Determinava ainda que essas escolas passassem a ministrar, além dos cursos de aprendizagem, o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, o que significava uma ampliação de duas ordens, segundo Romanelli

em primeiro lugar, quanto aos setores de produção, a qualificação de pessoal em várias áreas de trabalho, tendo como consequência uma diversificação maior dos seus cursos; em segundo lugar, a ampliação, quanto aos níveis de cursos, com a inclusão do aperfeiçoamento e especialização e, portanto, com a possibilidade da reciclagem profissional e da formação de professores (ROMANELLI, 2009, p. 166-167).

Quatro anos após a criação do SENAI, o Governo criava, pelo Decreto-lei n.º 8.621, de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A estrutura do SENAC era a mesma do SENAI, diferindo deste pelo fato de ser comercial e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. A exemplo do que determinava o Decreto 4.481, relativo ao SENAI, o Decreto-lei 8.622, de janeiro de 1946, estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC.

Conforme Aranha (2006, p. 332) “a população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontrou nesses cursos boas condições de estudo, [...]. Daí o

sucesso do empreendimento particular paralelo”. Há a necessidade porém, de identificar nesses cursos a manutenção do sistema dual de ensino uma vez que

a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2009, p. 166-167).

Com o fim da Era Vargas, inicia-se o que se convencionou chamar de “período de redemocratização” do país. É nesse contexto que a Constituição de 1946 é elaborada. A nova Constituição recupera liberdades e direitos suprimidos em 1937. Para a educação, define a competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, propondo requisitos mínimos para que essas fossem estipuladas (Art. 5º. XV, d) (ROMANELLI, 2009).

O debate inicia-se logo em seguida, porém a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) somente seria promulgada em 1961, ou seja, 13 anos depois de seu projeto ser encaminhado à Câmara Federal. De acordo com Romanelli (2009, p. 171), “jamais na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos revezes quanto este”. Após tantos anos de debates e discussões, a Lei nº 4.024 (LDB) foi publicada, em 1961, porém já se encontrava ultrapassada, o novo já estava velho pois, no tempo em que levou para ser aprovada, o país passou a ter novas exigências decorrentes da industrialização. “Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses” (ARANHA, 2006, p. 335).

O golpe militar de 1964 põe fim a 18 anos de regime político democrático, impondo a ideologia da interdependência³⁹ substituindo assim, o nacionalismo-desenvolvimentista. Houve ruptura no meio político, porém não no meio socioeconômico⁴⁰. Dada a continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação (SAVIANI, 2011). O reflexo disso

³⁹ Ver Saviani, 2011, p. 352.

⁴⁰ “As Forças Armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições” era a temática constante dos discursos do Regime Militar.

pode ser visto na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura⁴¹.

3.1. Os Anos De Chumbo e a Profissionalização Compulsória Do Ensino Médio

Os vinte anos de ditadura civil-militar⁴² no Brasil foram desastrosos para a cultura e a educação. No início da década de 1960, o Brasil passava por um período de contradição entre modelo econômico e ideologia política. Por um lado, o nacionalismo populista procurava imprimir ao povo brasileiro uma identidade e sua independência, por outro, cedia à internacionalização, subordinando-se ao controle estrangeiro (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2011).

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo buscado pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido (SAVIANI, 2011, p. 367, grifos do autor).

A adoção do modelo econômico associado-dependente, consequência da presença de empresas internacionais no país, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a implantação dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as orientava. A demanda de preparação de mão de obra para atuar nessas mesmas empresas, acompanhada da meta de aumento da produtividade do sistema escolar conduziu à adoção daquele modelo organizacional no campo educacional (SAVIANI, 2011). Propagava-se, assim

ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’ (SAVIANI, 2011, p. 369).

⁴¹ Apesar de importantes, não nos cabe aqui nenhum tipo de aprofundamento na contextualização dos acontecimentos que levaram o Brasil ao golpe de 1964.

⁴² Os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortaleceu o Executivo enquanto fragilizava o Legislativo. Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio etc. A partir de 1968 a repressão recrudescceu, com torturas e mortes, além de “desaparecimentos” e “suicídios”, tornando arriscada qualquer oposição ao regime. Mesmo assim, em 1969 começou a guerrilha urbana, violentamente reprimida (ARANHA, 2006).

A tendência tecnicista aplicada à educação resultou da tentativa de implantar o modelo empresarial à escola, baseado na organização racional do trabalho, própria do sistema de produção capitalista, adequando a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica com economia de esforço, tempo e custos.

Desse modo, para introduzir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. “Investir em educação significaria o possibilitar o crescimento econômico” (ARANHA, 2006, p. 340), assim como o desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria valorizando a si, no mesmo sentido em que se valoriza o capital. A teoria do capital humano, desse modo, “fez da educação um ‘valor econômico’, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’ (MINTO, s/d). Tomando como ponto de partida o conceito de capital humano desenvolvido por Schultz⁴³, podemos fazer uma análise dos objetivos da política educacional brasileira do período militar, de acordo com Schultz

A característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem. É humano por quanto se acha configurado no homem, e é capital por que é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas [...] nenhuma pessoa pode separar-se a si mesmo do capital humano que possui [...] quer o sirva na produção ou no consumo. [...] Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é primordialmente uma atividade de investimento realizado para um fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. [...] Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (SCHULTZ, 1963, p. 53 -79, *apud* PIRES. 2005, p.15 -16).

O Capital humano, apesar da possibilidade de ser acumulado com apoio de recursos externos, que podem ser públicos ou privados, é algo individual, ou seja, é parte pertencente e inseparável daquele que o adquire, não sendo transferível, distinto do capital financeiro e até mesmo o físico (equipamentos, máquinas, mercadorias, etc.). Desse modo, a educação é o principal capital humano, enquanto é entendida

⁴³ A origem da teoria do capital humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação em meados dos anos 1950, formulada por Theodore W. Schultz, então professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. Schultz, ao desenvolver a disciplina e o conceito de capital humano busca explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Resultado de sua análise é a concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. (MINTO, s/d).

como produtora de competências para o trabalho e como fortalecedora deste. Tomando esse sentido, a educação é um investimento como qualquer outro.

De acordo com Pires (2005), esse é o tipo de capital que a política educacional no Brasil no final do século XX procura promover, ao menos desde meados dos anos 1960, quando passa nortear-se claramente pela teoria do capital humano, sob o discurso de que ele é essencial não só para proporcionar o desenvolvimento, como também para aprimorar a distribuição de renda. Conforme destaca Frigotto (1989),

Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração de renda e da centralização do capital, torna-se a “democratização” do acesso à escola [...] como sendo instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então a crença de o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (FRIGOTTO, 1989, p.27).

O que se verifica, na realidade, de acordo com Frigotto (1989, p. 27) é que, ao invés de distribuição, a concentração de renda se escancarou e, na contramão do discurso de mais empregos para egressos do ensino superior, temos progressivamente uma legião de “‘ilustrados’ desempregados ou subempregados” (grifo do autor). Em síntese, a realidade mostra claramente que as promessas renunciadas da política econômica e educacional não se efetivaram. Nesse contexto, a depreciação da escola, paralelamente ao aumento da escolaridade inepta, são bastante funcionais aos interesses da burguesia nacional⁴⁴.

O processo educativo, nessa perspectiva, seja ele escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de aptidões intelectuais, desenvolvimento de atitudes determinadas, transmissão de um volume determinado de conhecimentos que atuam como geradores de competências para o trabalho e, por conseguinte, de produção. Conforme o tipo de ocupação tendo em vista sua complexidade e especificidade, a natureza e dimensão dessas competências devem variar. Assim, “a

⁴⁴ A tese central da teoria do capital humano vincula-se à educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma “teoria do desenvolvimento”, sem desviar-se da sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa (FRIGOTTO, 1989).

educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 1989, p. 41).

Não nos propomos, nem é a intenção desse trabalho, a lançar críticas à visão neoclássica marginalista⁴⁵ em que está fundada a teoria do capital humano. A questão principal é demonstrar que o método em que tal teoria se funda constitui-se em justificação da concepção burguesa de homem e sociedade e das relações que os indivíduos estabelecem para conceber sua existência intrínseca ao modo de produção capitalista. Trata-se, pois, de evidenciar que um dos papéis efetivos da teoria do capital humano fundamenta-se não enquanto revela, mas enquanto oculta a verdadeira natureza dos fenômenos⁴⁶. Isso significa que “a teoria do capital humano – especificidade da ideologia burguesa no ocultamento da natureza da sociedade capitalista – revele seu caráter falso” (FRIGOTTO, 1989, p. 53).

De acordo com Cunha (1995), o regime militar favoreceu imensamente a iniciativa privada na área educacional. Os agentes e colaboradores do golpe de Estado fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam um projeto de LDB.

Para estabelecer o projeto educacional proposto, o governo militar não revogou a LDB de 1961, porém inseriu alterações e atualizações impostas por militares e tecnocratas. Vários acordos realizados desde o golpe de 1964 (de 1964 a 1968), só começaram a ser conhecidos pelo público em 1966. Foram 12 acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*⁴⁷ (MEC/USAID), pelos quais o Brasil recebia assistência técnica e auxílio financeiro para a implantação de uma reforma “autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 2006, p. 341).

⁴⁵ Ver Frigotto, 1989.

⁴⁶ Sair do aparente, da pseudoconcreticidade, do empírico imediato, implicaria uma mudança de método – o que parte do empírico, do concreto, e que por via do pensamento, pela análise progressiva das contradições internas dos fenômenos chega às leis que produzem tais fenômenos (FRIGOTTO, 1989, p. 53).

⁴⁷ A intervenção USAID não ocorreu somente no Brasil, sua ação se espalhou por quase toda América Latina. É possível perceber três linhas de ação que ultrapassavam fronteiras e nacionalidades: a) assistência técnica; b) a assistência financeira (traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA); c) a assistência militar (efetivada pela vinda de consultores norte-americanos ao Brasil e pelo treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares) (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 268).

Também seguindo o modelo norte-americano, dessa vez na educação, foi feita a Reforma do ensino superior no Brasil. Assim, em novembro de 1968, a Lei nº 5.540, foi promulgada e buscava modificar a estrutura da universidade brasileira inspirando-se no modelo universitário norte-americano

estruturando o ensino em básico e profissional; em dois níveis de pós-graduação, o mestrado e o doutorado; adotando o sistema de créditos, introduzindo a matrícula por matérias, como também já ocorria na Universidade de Brasília. Adotou-se também a estrutura de departamentos, mantendo a unidade de ensino e pesquisa e introduzindo a obrigatoriedade de frequência do ensino para alunos e professores (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 270-271).

A conjuntura de elaboração da política de profissionalização do médio iniciou-se com as mudanças políticas ocorridas em 1964. De acordo com Cunha (2014) a nova estrutura de poder contava com amplo apoio das camadas médias urbanas e, como forma de favorecimento dessa base de apoio, ampliou o número de vagas nos cursos superiores. As camadas médias representavam um grande contingente universitário, cujos “componentes eram justamente aqueles que, cada vez mais, dependiam da educação de nível superior para ascender socialmente” (CUNHA, 2014, p. 918).

Porém, a política econômica executada a partir de 1964 reduziu as chances de ascensão dos indivíduos das camadas médias, pois essa ascensão ficava condicionada à escalada nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma universitário era um requisito cada vez mais imprescindível, contudo, não mais suficiente.

Enquanto a política educacional, a partir de 1964, visava ao aumento das vagas das universidades públicas, beneficiando as camadas médias, a política econômica fez com que a necessidade de cursos superiores crescesse ainda mais intensamente. Foi o crescimento do setor privado de ensino superior que “compensou” a diferença, embora não oferecesse cursos gratuitos. Pode-se verificar a importância desse processo pelas consequências políticas (CUNHA, 2014, p. 918-919).

No decorrer do primeiro semestre de 1968, houve numerosas e intensas manifestações estudantis em várias cidades brasileiras. Palavras de ordem como “mais vagas” e “mais verbas” para universidades públicas ecoavam nessas manifestações. As reivindicações visavam a ampliação de vagas para que os candidatos a cursos superiores que não haviam sido aproveitados garantissem o ingresso e os já estudantes universitários e professores pediam mais verbas e a

anulação dos cortes financeiros sofridos por instituições de ensino superior que afetavam também os seus docentes (CUNHA, 2014).

Foi sob o esteio da estratégia do “autoritarismo triunfante” (SAVIANI, 2011), durante o governo Médici (1969 – 1974), o período mais violento da ditadura, que a Lei nº 5.692 de agosto de 1971, que instituía as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, foi elaborada e aprovada, reformando o ensino primário e médio.

O artigo 1º da Lei nº 5.692/71 diz: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Para realizar tal objetivo, a lei ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, aglutinando, dessa forma, o antigo primário com o ensino ginásial, extinguindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. A criação das escolas secundárias profissionalizantes representou a tentativa de juntar a escola secundária e a técnica. Assim terminando o ensino médio, o estudante teria uma profissão.

As integrações feitas entre primário e ginásio, secundário e técnico acompanharam os princípios da continuidade e terminalidade. A continuidade assegurava a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, ao terminar cada um dos níveis, esperava-se que o aluno estivesse habilitado para introduzir-se no mercado como força de trabalho, caso necessário (ARANHA, 2006). Para isto, vários pareceres regulamentavam o currículo, que consistiam de uma parte destinada a educação geral e outra da habilitação profissional com o objetivo de que a cada nível concluído, o estudante estivesse apto a ingressar no mercado de trabalho. Esta última deveria ser organizada de acordo com a região, ofertando habilitações que correspondessem às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). “Para se ter uma ideia, só para o 2º grau havia uma lista de 130 habilitações” (ARANHA, 2006, p. 344).

A questão da profissionalização ou da formação para o trabalho foi o aspecto mais discutido na Lei 5.692/71. De acordo com Freitas e Biccas ((2009, p. 281)

Rearticulava-se a trama social que fazia circular a valorização de credenciais para os postos de trabalho. Alterações no âmbito da legislação levada a efeito em sociedades com acentuada desigualdade social ou, como no caso do Brasil, alterações que intensificavam as distâncias sociais acarretavam efeitos contraditórios no que tocava a obtenção de trabalho “mediante” a apresentação de

novas credenciais escolares. As mudanças nos níveis de escolaridade da população acabou por elevar a seletividade dos critérios de admissão por parte das empresas.

Os parâmetros para o acesso aos postos de trabalho foram modificados, as ocupações que tinham por requisito mínimo de escolaridade o 1º grau passaram a exigir o 2º grau e, seguindo esses critérios, os postos de trabalho que requeriam o 2º grau, passaram a requisitar o ensino superior (FREITAS; BICCAS, 2009).

A meta era a profissionalização do estudante encaminhando-o para o mercado de trabalho, diminuindo a pressão sobre o ensino superior. Uma vez que o estudante adquirisse uma habilitação profissional, antes de ingressar no ensino superior, o possível candidato entraria no mercado de trabalho “e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos só era obtida através do curso superior” (ROMANELLI, 2009, p. 234).

Porém, fracassa a tentativa de profissionalizar compulsoriamente o ensino de 2º grau, por motivos diversos. De acordo com Nosella,

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos, ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar cortando a parte crítica e humanista do currículo. Imediatamente, evidenciou-se o artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais (NOSELLA, 2016, p. 56).

Na avaliação de Aranha (2006), os resultados das reformas do ensino durante a ditadura militar foram desastrosos para a educação brasileira. Os maiores prejudicados com essas reformulações foram os estudantes de escolas públicas, pois passaram a frequentar cursos de 2º grau desprovidos de conteúdos de ensino propedêutico cobrados nos vestibulares. “A escola humanística foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado” (NOSELLA, 2016, p. 56).

Depois de muitas críticas e resistências, expressas em vários âmbitos e de diversas formas, desde charges em jornais estudantis até críticas postas por diretores de escolas técnicas e administradores de sistemas de ensino industrial que reconheciam a inviabilidade prática da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau que conheciam a realidade do trabalho” (CUNHA, 2014, p. 922).

Desconsiderando as críticas antecedentes, “todas graves, o fundamental se acha no caráter tecnocrático da reforma, segundo o qual os valores da eficiência e da produtividade se sobrepunham aos pedagógicos” (ARANHA, 2006, p. 346). O governo não demorou a perceber que a política educacional referente ao 2º grau era uma fonte causadora de tensões que cumpria estancar.

No início da década de 1980, o regime militar mostrava sinais de declínio, dando início a um lento processo de democratização. Várias entidades da sociedade civil, as organizações estudantis e políticas posicionavam-se com mais força contra os arbítrios do regime em decadência, buscando reconquistar os espaços perdidos durante os anos anteriores.

Os problemas econômicos e sociais [...] que passou a ameaçar o ritmo de crescimento da economia, pedra de toque do chamado “milagre brasileiro”. [...] mostravam, cada vez mais dramaticamente, a inviabilidade da continuação do modelo econômico. Problemas que iam desde a duplicação, em dois anos, da dívida externa, até a ocorrência de graves epidemias resultantes da deterioração das já precárias condições de vida (em termos de alimentação, moradia, saúde, etc.) das classes trabalhadoras. Com isso, apareceram sinais de possível rompimento do pacto entre as empresas públicas e as multinacionais, o que mudaria todo o modelo econômico (CUNHA, 2014, p.926).

No âmbito educacional, em 1980, o fracasso das reformas do regime militar já era amplamente reconhecido conforme destaca Cunha (2014), a culminância do processo de reforma da reforma do ensino profissionalizante no 2º grau, que se desenvolvia desde 1973, ocorreu com um projeto de lei, curto mas incisivo, do qual se derivou a Lei nº. 7.044, de outubro de 1982, a qual determinava que a profissionalização passasse a ser opcional de cada escola e não mais obrigatória (NOSELLA, 2016).

Reestabelecido o realismo escolar, o debate sobre o Ensino Médio unitário (a profissionalização do ensino de 2º grau foi defendida durante o regime militar como sendo unitário) esfriou. Contudo, apesar dos debates e das políticas governamentais em várias áreas, as camadas populares, no decorrer da década de 1980, exigiam mais escolarização, incluindo o ensino médio. Para atender a essa demanda, o Estado meramente ampliou o ensino, dando prosseguimento à política educacional populista que promovia a diplomação sem grandes preocupações com a qualidade desse ensino. O período ficou caracterizado pela expansão dos cursos supletivos e noturnos.

Nas palavras de Nosella (2016, p. 57), “democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método”.

3.2. As discussões sobre uma nova LDB que não afirmou a dimensão formativa do Ensino Médio

Com o fracasso do Plano Cruzado em 1986, pressionados pelo arrocho salarial e a hiperinflação, as escolas particulares tornavam-se menos acessíveis à clientela habitual de alguns segmentos da classe média fazendo com que houvesse uma migração dos estudantes de escolas privadas para as públicas (CORTI, 2019). O que se destaca é a elitização ascendente e continuada da educação de melhor qualidade para um grupo cada vez mais restrito e privilegiado, enquanto que a escola pública era reduzida a condições cada vez piores. Diante do estrago deixado pela lei do ensino profissionalizante, os debates direcionaram-se para a reestruturação dos cursos superiores de formação de professores e de habilitação do magistério de nível secundário (ARANHA, 2006).

Os debates que se seguiram sobre a formulação da Constituição de 1988 foram a oportunidade de reacender as discussões sobre a educação, a organização do sistema de ensino e sua qualidade⁴⁸. Com vistas à elaboração de uma nova LDB, a discussão sobre o Ensino Médio se polarizou:

de um lado (neoliberal) procurava-se “qualificar” a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual (NOSELLA, 2016, p. 57).

Desse modo, a nova LDB passou por várias modificações abrindo-se a diversas conciliações sendo encaminhada ao Senado Federal em 1993. De acordo com Freitas e Biccas (200, p. 332), o projeto enfrentou embaraços próprios da fase política que o país enfrentava durante seu estágio de tramitação. Passando por Fernando Collor, Itamar Franco, a Lei Federal nº 9.394, nova LDB, só foi promulgada em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁴⁸ O debate propriamente pedagógico foi grandemente reativado em cinco Conferências Brasileiras de Educação (realizadas de 1980 a 1988), pela circulação de inúmeras revistas especializadas e por uma fecunda produção de teses universitárias voltadas para a investigação dos problemas da área (ARANHA, 2006).

Saviani (2016, p. 10) destaca que “a questão da regulamentação da nova LDB configura uma situação no mínimo curiosa. É que ela não tinha ainda sido aprovada e já estava sendo regulamentada”. Assim, em novembro de 1995 era aprovada a Lei nº 9.131 que alterava artigos da Lei nº 4.024/61, isto é a LDB precedente, referentes às atribuições da União e, principalmente, ao Conselho Nacional de Educação (CNE); em dezembro de 1995 aprovava-se ainda a Lei nº 9.192, que regulamenta a forma de escolha dos dirigentes de instituições de ensino superior. Ademais, tramitava simultaneamente ao projeto de uma nova LDB, a proposta de Emenda Constitucional 14, relativa ao financiamento do Ensino Fundamental, aprovada em setembro de 2006, e a Lei nº 9.424 dela decorrente aprovada em dezembro de 1996 (SAVIANI, 2016).

A LDB (nº 9.394/96), promulgada em dezembro de 1996 procurou superar a incompatibilidade entre os discursos popular e neoliberal, porém predominou a orientação neoliberal, incorporando a ideia de uma escola de nível médio que, de acordo com a Lei 9.394/96, pudesse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação tanto na vida produtiva quanto política do jovem que se pretendia formar (BRASIL, 1996). Conforme destaca Nosella (2016), como todos os conceitos implicados nessa ideia são amplos e ambíguos, comporta todas as posições fazendo com que cada grupo social optasse pela sua própria concepção.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), o Ensino Médio entra para a agenda educacional do país, o que não garantiu sua qualidade, pois, com o grande aumento no número de matrículas, aumentava proporcionalmente a quantidade de problemas a serem enfrentados, desde a violência escolar até a degradação física e material das escolas e, ainda, o baixo rendimento acadêmicos dos estudantes (CORTI, 2019).

A nova LDB (nº 9.394/96) caracteriza o Ensino Médio como conclusão de um período de escolarização básica. Em 1997, o governo FHC, por meio do Decreto Federal nº 2.208, determinou que

Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997).

De acordo com Nosella (2016), esse decreto afastava legalmente o ensino profissional e técnico do Ensino Médio, liberando o ensino profissionalizante de qualquer controle ou limitação burocrática, abandonando o Ensino Médio regular público ao baixo nível em que se encontrava.

O decreto apresenta a seguinte estrutura: o artigo 1º enuncia os objetivos gerais da educação profissional, quais sejam: a) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; b) formar profissionais com escolaridade de nível médio, superior e de pós-graduação; c) promover o conhecimento tecnológico do trabalhador em nível de especialização, aperfeiçoamento e atualização; d) qualificar, reprofissionalizar e atualizar trabalhadores independentemente do nível de escolaridade.

O artigo 2º reproduz o teor do artigo 40 da LDB – A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996), indicando assim, as formas da realização da educação profissional. O artigo 3º define os níveis da educação profissional, são eles, 1- básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; 2 – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; 3 – tecnológico: correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Os artigo 5º trata da separação entre o ensino médio e o ensino técnico. O MEC havia preparado uma proposta de reforma do ensino médio que se encontrava em análise. De acordo com Saviani (2016, p. 154), “nessa reforma, o ensino médio era definido como de caráter propedêutico e de educação geral que abrange 75% do currículo, ficando 25% para a parte diversificada”. Desse modo, o parágrafo único do artigo 5º do Decreto da educação profissional fazia referência às disciplinas de caráter profissionalizante da parte diversificada do currículo do ensino médio. O cerne da política educacional do governo FHC relativa à educação profissional foi a separação entre ensino médio e ensino técnico. Saviani destaca que

Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos de ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na

vigência do Estado Novo. Ora, é essa dualidade que se retomou com o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (SAVIANI, 2016, p. 155).

Complementando com Kuenzer (1997, p. 95), a citada proposta de ensino profissional é tão retrógrada e equívoca que “não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo”.

Conforme destaca Corti (2019, p. 49), “o governo FHC aprovou em 1998 uma reforma do ensino médio trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências”, conceitos que marcaram o processo de reorganização produtiva do período, próprios do ambiente empresarial corporativo. O período exigia a formação trabalhador polivalente, com capacidades gerais que permitissem uma adaptação permanente às novas conjunturas produtivas. “O mais importante era que os jovens ‘aprendessem a aprender’” (CORTI, 2019, p. 49, grifo da autora). Sob essa mesma racionalidade curricular, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo MEC em 1998.

De acordo com os PCNs para o Ensino Médio, “tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informação” (MEC, 2000, p. 4). Ainda no documento, está afirmada a organização de um projeto de reforma do Ensino Médio por meio da colaboração entre o MEC e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Tal reforma teria, como um de seus objetivos, elaborar uma política mais geral de desenvolvimento social, priorizando ações no campo educacional. Afirma, ainda, que um dos desafios enfrentados pela educação nos anos 1990 seria o grande volume de informações produzidas como resultado do uso de novas tecnologias. Desse modo, é imprescindível que se constituam parâmetros novos para formar novos cidadãos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (MEC, 2000, p. 4, grifos do autor).

Ainda de acordo com os PCNs, ao dar ao Ensino Médio o caráter de etapa final da educação básica, dá-se a construção de sua identidade. Além de aprofundar os

conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, o Ensino Médio seria a oportunidade de o educando se aprimorar como pessoa humana, tendo a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos, garantindo a preparação básica para o trabalho e cidadania. Em síntese, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino Médio busca oferecer “uma educação equilibrada com funções equivalentes para todos os educandos” por meio do seguinte

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e **competências** necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo.
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (MEC, 2000, p.10, grifo nosso).

Articulados com o modelo de gerenciamento, alinhados com os padrões da racionalidade produtivista voltada para a concepção administrativa chamada de qualidade total⁴⁹, os PCNs absorveram o discurso da defesa da construção de currículos baseados na pedagogia das competências, conforme destaca Santos (2017):

No repertório dos denominados paradigmas educacionais, a pedagogia das competências merece uma atenção especial visto que essa proposta é uma das principais orientações curriculares da união entre EM e o EP bem como a graduação tecnológica (SANTOS, 2017, p. 211).

De acordo com Santos (2017), os defensores dessa pedagogia afirmam que ela visa desenvolver, no estudante-trabalhador, valores inovadores, voltados para uma suposta qualificação profissional, reorganizada de forma a se adequar aos imperativos da chamada era tecnológica. Portanto, dando a entender que a educação precisa se adaptar para atender às crescentes necessidades do mundo produtivo.

⁴⁹ O conceito de qualidade total está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo, ao introduzir a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes, em lugar da produção em série e em grande escala, visando a atender à necessidade do consumo de massa, característica do fordismo (SAVIANI, 2011, p. 439).

A pedagogia das competências mostra-se como uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender⁵⁰”, cuja finalidade é dotar os indivíduos de condutas flexíveis que lhes possibilitem o ajustamento às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão asseguradas. Seu compromisso deixou de ser com a coletividade, ficando a cargo dos próprios sujeitos que se encontraram subjugados à “mão invisível do mercado”. De acordo com Saviani,

O empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas (SAVIANI, 2011, p. 437- 438).

A finalidade, em ambos os casos, é maximizar a eficiência, ou seja, tornar o indivíduo mais produtivo, tanto no trabalho quanto em sua vida social, baseando-se nos princípios da pedagogia tecnicista⁵¹ que são a racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário concernente à obtenção do máximo resultado com o mínimo de gastos. Na década de 1970, esse objetivo era buscado sob iniciativa, direção e controle direto do Estado, enquanto que, na década de 1990, se defende a valorização de mecanismos de mercado e “o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2011, p. 438). Diversas reformas educacionais levadas a efeito, em vários países, têm em comum o interesse em reduzir investimentos, custos e encargos públicos, transferindo-os ou dividindo-os com a iniciativa privada sob a alcunha de “parceria”.

As reformas feitas na educação brasileira, entre 1995 e 2001, não abriram mão dessa orientação e a confirmação disso aparece claramente nas mais variadas ações do MEC nesses períodos. Um panfleto distribuído pelo Ministério, para promoção da

⁵⁰ O lema “aprender a aprender”, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Vale destacar que esse lema, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência e relacionamentos entre crianças, destas com adultos e sua adaptação à sociedade. No contexto atual, liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela demanda de ampliação da empregabilidade.

⁵¹ Ver Saviani, 2011, capítulo XII.

campanha “Acorda Brasil, está na hora da escola⁵²”, mostra isso com bastante evidência. Saviani (2011) destaca algumas frases dessa campanha

‘Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais para uso dos professores’. Em seguida: ‘O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...]’ etc. etc. Chegou-se até a apelar à prestação de ‘auxílio administrativo à escola’ e, inclusive, pedindo para ‘ajudar as crianças com dificuldades, ministrando aulas de reforço’ (SAVIANI, 2011, p. 438 – 439, destaques do autor).

Redefinia-se, portanto, o papel do Estado, bem como o da escola. Em vez da rigidez do controle e uniformização do processo educacional, como apregoava o tecnicismo guiado pelo taylorismo-fordismo, flexibilizava-se o processo, como recomendado pelo toyotismo. Desse modo, estamos diante de “um novo tecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2011, p. 439). Pela avaliação dos resultados, buscar-se-á atestar a eficiência e produtividade da escola.

Ao assumir a presidência da República, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva⁵³ (PT) se deparou com duas principais demandas sobre o Ensino Médio que vinham dos anos anteriores, quais sejam, a rearticulação entre a educação profissional e o ensino médio, separados no governo FHC, e a criação Fundeb, incluindo o Ensino Médio no financiamento.

Considerava-se que, os embates entre os educadores e o governo FHC, cuja orientação de política educacional não atendia as principais aspirações desses educadores. Conforme destaca Saviani (2016), o movimento de educadores viram na eleição de Lula, um caminho para o acolhimento de suas reivindicações dando um direcionamento à uma nova era na educação do país. No entanto, a posse do novo presidente e os primeiros movimentos de seu governo, frustrou a expectativa dessa mudança. “Em linhas gerais e no que se refere às questões de fundo, a orientação política do governo anterior foi mantida, não se constatou ruptura na política educacional” (SAVIANI, 2016, p. 10). Porém, algumas medidas novas foram tomadas

⁵² Programa de mobilização social do MEC, lançado em março de 1995, que tinha como objetivo incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como suposta forma de melhorar a qualidade do ensino e divulgar ações educacionais ditas inovadoras em todo o país.

⁵³ De 2003 a 2010.

que implicaram em algumas mudanças, entre elas, no que se refere ao Ensino Médio, a revogação do decreto nº 2.208/97. Essa decisão era percebida como o compromisso político mais relevante do novo governo com os educadores progressistas.

O decreto 2.208/97 (FHC), separou do Ensino Médio o percurso de formação geral do profissionalizante, já o decreto nº 5.154 de 2004 assinado por Lula, acabou, nas palavras de Nosella (2016, p. 98) “pulverizando o Ensino Médio”, eliminando qualquer possibilidade de ensino unitário ao permitir sua extrema multiformidade, conservou a organização do ensino profissional em três modalidades, mas ampliou-as: “a formação inicial e continuada do trabalhador independente de escolaridade, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (NOSELLA, 2016, p. 98). Contudo, o Decreto 5.154 de 2004, apesar de “permitir tudo” (Ensino Médio separado e integrado), como assinala Nosella (2016), ampliou a oferta do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Exemplo disso é a política de expansão da rede federal dessa modalidade de ensino durante os governos petistas.

Ainda durante o primeiro mandato do governo Lula, foi instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que previa várias ações que tinha como objetivo identificar e resolver problemas que afetavam a educação brasileira. Ações que incluíam o combate a problemas sociais que atrapalham o ensino de qualidade, como o Saúde nas escolas⁵⁴, entre outros. Durante esse período aconteceram disputas intensas pela hegemonia da agenda educacional, marcadas fortemente pela força de fundações empresariais e institutos, que ampliaram seu poder e passaram a pautar que o governo federal efetivasse medidas de modo a aprofundar as políticas neoliberais para a educação.

Dessas disputas resultou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e do Plano de Metas Todos Pela Educação, “com o objetivo de promover uma mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (SAVIANI, 2016, p. 93) surgido do Movimento de empresários criado em 2006. Foi uma vitória do empresariado que suscitou críticas dos setores educacionais, visto que “essa agenda

⁵⁴ O Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, foi instituído em 2007. Nele, as políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover saúde e educação integral dos estudantes da rede pública de ensino (MINISTÉRIO DA SAÚDE).

fragilizava o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) que deveria pautar as ações governamentais” (CORTI, 2019, p. 50).

Grande parte dos agentes empresariais que integravam o Todos Pela Educação vinham desenvolvendo projetos e programas direcionados ao Ensino Médio público, promovendo currículos com forte viés empresarial. Juntamente com o Sistema S⁵⁵, esses agentes atuaram profundamente do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) criado pelo governo federal em 2009, por meio da Portaria nº 971, no contexto da efetivação de ações voltadas ao PDE. De acordo com a página do ProEMI na internet o seu objetivo é

apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, [200?]).

As ações e atividades propostas por esse programa tinham como foco o fortalecimento de diversas áreas do conhecimento através de ações desenvolvidas nos macrocampos que são o “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa” (MEC, [200?]). Na compreensão expressa no Documento, tais atividades poderiam beneficiar ações diversificadas que qualificariam o currículo escolar.

Em 2012, a Câmara dos Deputados estabeleceu uma comissão para organizar uma reforma do Ensino Médio, que deu origem ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, que “trazia marcas evidentes do poder de influência dos atores empresariais” (CORTI,

⁵⁵ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (AGÊNCIA SENADO).

2019, p. 51). Os principais pontos do PL eram a universalização do Ensino Médio Integral; ampliação da carga horária do Ensino Médio noturno para 4.200 horas, além da proibição de menores de 18 anos se matriculem nesse nível de ensino no turno noturno; implantação da base nacional comum para o Ensino Médio; a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As maiores divergências em torno do PL se deram por conta do caráter compulsório do Ensino Médio de tempo integral. Principalmente, se levarmos em conta que, em um país em que boa parte dos jovens precisam trabalhar em pelo menos um dos turnos diurnos, ou até mesmo nos dois, restando-lhes apenas a opção de estudar à noite, tal obrigatoriedade reduziria ou aniquilaria suas possibilidades de cursar o Ensino Médio, já que o PL propunha a proibição de jovens menores de idade no Ensino Médio noturno. Apesar da oferta do Ensino Integral ser de extrema importância, não garante o direito à educação de jovens trabalhadores.

Outro ponto a ser destacado é a ênfase dada às áreas de formação dos estudantes, o que remete, novamente, a oferta do Ensino Médio a uma formação fragmentada, comprometendo a formação geral que abrangesse todos os estudantes. A transformação do ensino profissional em área de destaque minimiza sua impotência e desconsidera o Ensino Médio integrado já praticado na rede federal e em algumas redes estaduais (CORTI, 2019).

Nos anos que se seguiram, o PL nº. 6.840/2013 foi engavetado, em razão da crise política que se instalou no país, resultando no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e na posse de seu vice-presidente, Michel Temer, em 2016. No mesmo ano, Temer apresentou a Medida Provisória nº 746, instituindo a reforma do Ensino Médio, e a Proposta de Emenda Constitucional nº 55, que se tornou a Emenda Constitucional nº 95, congelando os investimentos sociais do Estado por vinte anos.

Em 2017 a Lei nº 13.415, decorrente da MP 746/2016 que instituiu a reforma do Ensino Médio sem consulta à sociedade, foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta. A exclusão de disciplinas, a possibilidade de pessoas sem licenciatura ministrar aulas e a possível universalização do ensino integral, estavam entre os pontos de crítica tanto por parte de estudantes quanto de educadores.

Com o discurso de combater a baixa qualidade do Ensino Médio e a necessidade de torna-lo atrativo aos estudantes em face dos índices de reprovação e abandono, o Novo Ensino Médio traz a ideia de que ao tornar o currículo mais flexível, atenderia de forma mais efetiva os interesses dos alunos do Ensino Médio (FERRETI, 2018, p. 26). Entretanto, a segunda justificativa que se apresenta como resposta à baixa qualidade do Ensino Médio é equivocada pois atribui a organização curricular o problema da reprovação e do abandono sem levar em conta os demais aspectos envolvidos nesse processo que vão desde a falta de estruturas físicas e materiais adequados das escolas à violência. De acordo com Ferretti (2018)

ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTI, 2018, p. 27).

Ao trazer a noção de que os problemas acima citados podem ser resolvidos por meio de uma reformulação curricular, a Lei 13.415/2017 aparenta basear-se em uma concepção que reduz o termo à matriz curricular apoiada pela BNCC que, segundo seus próprios propositores, não é currículo pois ela é um “documento que irá nortear a construção dos currículos dos estados e será a referência para a construção das matrizes e dos Projetos Pedagógicos das escolas” (MEC, [20??]). Os defensores do Novo Ensino Médio fazem críticas à multiplicidade de disciplina e a rigidez na estrutura dos currículos. Dessa forma a proposta baseia-se na flexibilização do currículo e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias).

A separação entre formação comum a todos os estudantes realizada em um ano e meio ou 1.200 horas podendo chegar a 1.800 caso o regime de tempo integral seja implementado. A parte diversificada fica dividida em itinerários formativos por áreas (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional). Essa divisão estabelece acesso fragmentado aos conhecimentos dessas áreas pois, reduz o número de disciplinas cursadas pelos estudantes do Ensino Médio tornando-o atrativo por meio do discurso de que cada itinerário formativo

atende, supostamente, aos interesses pessoais de cada educando fazendo com que as reprovações e desistências diminuíssem.

No que se refere ao itinerário formativo da educação profissional de nível técnico, o arranjo apresenta-se pior do que o instituído por FHC por meio do Decreto 2208/1997 que separava completamente o ensino propedêutico e a educação profissional, mas que possibilitava que a educação profissional fosse oferecida em concomitância à formação geral, mesmo que em estabelecimentos educativos distintos. Ao transformar a Educação profissional em itinerário formativo nega a possibilidade do estudante ter uma formação técnica separada da formação geral ocorrida na primeira parte do curso (FERRETTI, 2018).

Sobre a instituição da escola de tempo integral, a proposta do Novo Ensino Médio baseia-se no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que em sua meta 6 visa “oferecer educação em tempo integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (INEP, 2015, p. 97).

O PNE afirma que a escola de tempo integral não é definida apenas pela ampliação da jornada escolar mas também está relacionada com a criação das condições objetivas para que a ampliação do tempo resulte efetivamente na melhoria da educação (INEP, 2015). Porém, como já apresentado anteriormente, os problemas para implementação dessa extensão de tempo nas redes de ensino público brasileira são inúmeros, que tornam praticamente impossível o cumprimento dessa meta sem se fazer uma mudança profunda na educação em todos os níveis.

No contexto político que se apresenta ainda nos dias de hoje, a reforma do Ensino Médio está intensamente caracterizada pela raiz neoliberal, pela ênfase dada a BNCC em prejuízo dos componentes curriculares até então obrigatórios para formação geral. Permite ainda oferecer 30% do ensino a distância e contratar professores sem a devida formação, o que abre espaço para o esvaziamento do trabalho docente e a eventual queda na qualidade do ensino. Tudo isso se configura em uma vitória dos setores empresariais na elaboração e implantação de uma agenda governamental para o Ensino Médio. De acordo com Corti (2019),

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mais também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecem a

privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias (CORTI, 2019, p. 52).

A nova Reforma não apenas arruína o Ensino Médio público como também deixa muito claro o esfacelamento da política pública para esse nível de ensino, visto que os atores que defendem essa agenda educacional estimulam a privatização das esferas públicas, por meio de estratégias que passam despercebidas para a maioria da população e, mesmo quando são percebidas, seu caráter ilusório estimula sua aceitação como sendo o melhor para a educação. Essas ações abrem um leque de possibilidades de novos negócios do capital na educação, às custas do direito social fundamental dos jovens à educação, aprofundando a barbárie social em que já se encontram os jovens brasileiros. Mesmo depois de tanto tempo, de tantas reformas e projetos, o Estado brasileiro, ainda, não foi capaz de dar ao Ensino Médio uma identidade que supere a dualidade histórica que prevaleceu nesse nível da educação, muito menos dá sinais de superar a desigualdade educacional que assola a educação brasileira há tantos anos.

4. O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (2015-2018): A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E A PARCERIA COM O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO

Os anos 1990 refletem o contexto do desenvolvimento mais explícito da hegemonia neoliberal no Brasil (MONTAÑO, 2010), fundamentando todos os aspectos da vida e da dinâmica social através da política, da economia, da cultura e para a manutenção desses aspectos, a educação e conseqüentemente a escola. No que se refere à educação o neoliberalismo assume discursos encantadores atribuindo a culpa pela crise educacional ao controle exagerado do Estado sobre a educação e seus meios. Para os neoliberais, a crise se explica pela ineficiência estrutural do Estado para gerenciar as políticas públicas voltadas para a educação.

De acordo com Gentili (1996), o clientelismo, o excessivo aparato burocrático estatal, demonstram, sob a ótica neoliberal, a incapacidade que os governos apresentam para garantir a democratização da educação. A ineficácia da escola reforça o discurso neoliberal afirmando que a educação funciona mal porque foi exageradamente estatizada. A falta de um mercado educacional permite entender a crise de qualidade que envolve os estabelecimentos escolares. Desse modo, o neoliberalismo procura implementar reformas que visem desestatizar a educação.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi publicada, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁵⁶ mais uma reforma neoliberal no Brasil que foi justificada como necessária para tornar o setor público mais eficiente e produtivo, rompendo com os processos burocráticos e instituindo um novo modelo gerencial, que tem como característica principal a busca de resultados, com ênfase no conceito de qualidade total.

De acordo com Saviani (2011), o conceito de qualidade total está associado à reconversão produtiva determinada pelo toyotismo, ao inserir, em lugar de produções em série e em grande escala, tendo em vista atender a demanda do consumo em massa, a produção em pequena escala, direcionada ao atendimento de nichos de mercado muito exigentes. Nesse panorama, a qualidade total aplicada a educação expressa-se em dois vetores. No primeiro, a qualidade total pode ser manifestada pela expressão “satisfação total do cliente”. No segundo, significa induzir o trabalhador a

⁵⁶ Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar (BRASIL 1995, p. 12).

“vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade acirra a competitividade entre os trabalhadores que se empenham objetivando atingir o máximo grau de eficiência e produtividade

Na educação, a procura da “qualidade total” é sustentada pelo neotecnicismo, por meio da “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2011). “Com a projeção do toyotismo para condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas” (SAVIANI, 2011, p. 440, grifo do autor).

Ainda de acordo com Saviani (2011), ao transpor o conceito de qualidade total para o âmbito escolar, manifestou-se a predisposição de se considerar que os professores são prestadores de serviço e os estudantes são os clientes que adquirem o serviço e, nesse sentido, a educação é o produto que, por sua vez, pode ser conduzido com qualidade variável. Porém, sob o esteio da “qualidade total”, o verdadeiro cliente é a empresa que adquire o produto (estudante/trabalhador) fornecido pela escola. Para que o produto seja revestido de alta qualidade, “lança-se mão do ‘método da qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação do cliente, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações” (SAVIANI, 2011, p. 440), dessa forma, melhora-se constantemente a organização e os procedimentos da produção assim como o produto. Nesse sentido, Pereira (2013) ressalta que essa relação entre escola e empresa resulta “na qualificação de mão de obra para os setores em que há interesses das empresas, normalmente os técnicos, que não mais serão formados nas fábricas” (p. 63).

Um outro aspecto da Reforma do Aparelho do Estado que nos interessa destacar concerne ao papel do Estado, de acordo com que expressa o próprio documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Para realizar os objetivos de estabilização e desenvolvimento do serviço público, segundo o mesmo documento, “o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução” (BRASIL, 1995, p. 12). Mais adiante, o documento destaca que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem

ser controladas pelo mercado”. Enfatiza, ainda, a descentralização, para o setor público não-estatal, da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 12-13), processo chamado de “publicização” pelos elaboradores da citada reforma. Conforme Montañó (2010), trata-se de uma retórica autojustificadora, pois um exame crítico do processo mostra claramente o privilégio e o favorecimento que a reforma do Estado traz ao grande capital, essencialmente internacional, especialmente o financeiro.

A publicização seria viabilizada “estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13). O que se chama, “engenhosa e enganosamente ‘publicização’” (MONTAÑO, 2010, p. 45) nesse contexto, é a privatização de áreas de ação social, a partir da transferência da responsabilidade do Estado para o mercado ou para o terceiro setor.

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos”, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita “publicização” é, na verdade, a denominação ideológica dada à *transferência* de questões públicas de responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidades públicas não-estatais” mas regido pelo direito civil privado) e ao *repass*e de recursos públicos para o âmbito privado (MONTAÑO, 2010, 45, grifos do autor).

A tática de “publicização” orienta-se por uma perspectiva desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direitos das políticas sociais (MONTAÑO, 2010). Para a operacionalização da chamada “publicização”, três conceitos são essenciais, quais sejam, descentralização, organização social⁵⁷ e parceria. Este último nos interessa muitíssimo, tendo em vista que é a partir da “parceria” entre o Governo do Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que se implantou o Programa Escola Cidadã Integral (ECI) na rede pública de educação do estado, mais especificamente, nas escolas de Ensino Médio.

Conforme destaca Souza (2018, p. 1341) “a adequação do estado da Paraíba à racionalidade administrativa vigente foi um processo que se iniciou ainda nos anos de 1990, tendo se aprofundado ao longo da década seguinte”. O governador Ricardo Coutinho (PSB), durante seus dois mandatos⁵⁸, dando continuidade a perspectiva

⁵⁷ Para uma leitura mais aprofundada, indicamos Montañó (2010).

⁵⁸ De 2011 a 2014 e 2015 a 2018.

administrativa do governo anterior (PSDB), “não hesitou na implementação de políticas neoliberalizantes, de aprofundamento da racionalidade administrativa vigente” (SOUZA, 2018, p. 1343) expressas no controle orçamentário-fiscal e no fortalecimento do setor privado na elaboração e execução da gestão pública por meio de políticas governamentais.

Para a implementação da educação Integral de Ensino Médio na Paraíba, alguns programas foram adotados. Abordaremos a seguir o que trazem as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual dos anos 2016, 2017, 2018 no que se refere ao Ensino Médio Integral na Paraíba, desde o ProEMI até a Escola Cidadã Integral.

4.1. O Ensino Médio Integral na Paraíba: do Proemi à ECI

O Ensino Médio Integral na Paraíba não surgiu com a implementação das Escolas Cidadãs Integrais. Paralelo à escola de Ensino Médio regular, a Paraíba aderiu ao ProEMI em 2009, mas só passou a funcionar efetivamente em 2012 em 27 escolas, em 2013 foi ampliado para 48 escolas e em 2014 eram 49 escolas. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual – 2016 (DOFERE-2016), no ano de 2015 as escolas que adotaram o ProEMI não receberam nenhum recurso do Governo Federal e desenvolveram suas atividades com saldo de recursos remanescentes dos anos anteriores somados ao recurso de convênio de alimentação escolar.

O mesmo documento previa que, no ano de 2016, as escolas ProEMI seriam organizadas em Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integradas e Escolas Paraíba Mais (PARAÍBA, 2016) as quais detalharemos brevemente mais adiante. Nas Diretrizes Operacionais para o ano de 2017 para as Escolas Estaduais do Estado da Paraíba, não há menção às Escolas ProEMI. Já nas Diretrizes Operacionais para o ano de 2018, consta que 93 escolas haviam aderido ao programa. No mais, as orientações para o funcionamento dessas escolas é o mesmo nas publicações 2016 e 2018.

Na busca por artigos e trabalhos acadêmicos sobre o ProEMI, nos deparamos com uma grande quantidade de temas voltados para a “não inovação do Programa Inovador” proposto pelo Governo Federal como fomento para a educação integral nos estados e Distrito Federal.

Ao dissertar sobre o fortalecimento da profissionalização precoce dos jovens estudantes do Ensino Médio, Dias (2016) conclui que o ProEMI não traz uma nova concepção de Ensino Médio, não difere do disposto na LDB de 1996 ou mesmo de diretrizes curriculares voltadas para esse nível de ensino. O ProEMI se mostra apenas como uma proposta aparentemente mais atrativa para os estudantes por meio de um currículo teoricamente mais flexível e que leva em conta o protagonismo juvenil na atuação dos estudantes na vida escolar e na responsabilização de sua própria aprendizagem.

Nogara Junior (2015, p. 202), “orientou-se por investigar se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial contribui com a formação de um trabalhador de novo tipo” e concluindo que o ProEMI dissimula seu verdadeiro objetivo que é transformar os jovens estudantes em mão de obra barata em empregos precarizados.

Se os objetivos do ProEMI não mudaram, ainda hoje, as escolas que continuam a oferecer essa modalidade de ensino, seguem buscando a formação de mão de obra barata, mostrando que o ProEMI não é nada inovador pois, várias reformas do Ensino Médio no Brasil, visaram o mesmo objetivo com o discurso de preparação pro “mundo do trabalho” (leia-se mercado de trabalho), para a vida e a cidadania.

4.1.1. Escolas Cidadãs Integradas

As Escolas Cidadãs Integradas são também escolas de tempo integral com proposta pedagógica voltada para o “Projeto de Vida” dos estudantes. São escolas que já ofertavam o ProEMI com currículo pensado a partir do já existente nessas escolas com o acréscimo da metodologia das Escolas Cidadãs Integrais (PARÁIBA, 2016; 2017). A jornada também seria ampliada em 9h30min, cinco dias por semana e atividades de complementação curricular. Seus currículos são compostos por:

Componentes curriculares da Base Nacional Comum; Parte diversificada do currículo com atividades de Projeto de Vida; Orientação de Estudos e Avaliação Semanal; Atividades Obrigatórias e Eletivas de Complementação Curricular (PARÁIBA, 2016, p. 25).

Componentes curriculares que estão na estrutura da organização Curricular das Escolas Cidadãs Integrais. As orientações para a Escola Cidadã Integrada, aparecem nas DOFERE 2016 e 2017, porém não são mencionadas nas Diretrizes para 2018.

4.1.2. Escola Paraíba Mais

A Escola Paraíba Mais é uma ação desenvolvida pelo governo como forma de indução da política pública de educação integral, com o objetivo de ampliar a jornada dos estudantes nas escolas em três dias em turno complementar. As DOFERE-2016 trazem o passo a passo da adesão das escolas à proposta

1. A adesão das escolas que não ofereciam PROEMI, será de forma voluntária e a partir da validação dos planos de trabalho apresentados a GEEM até 20 de fevereiro de 2016.
2. As escolas deverão formar três turmas resultando no quantitativo entre 120 a 135 alunos, e organizando salas no turno oposto para o funcionamento das atividades.
3. As atividades acontecerão no mínimo em três dias por semana, com uma aula semanal de cada atividade selecionada, e articulando ao Programa Qualifica.
4. As atividades poderão ser: Obrigatórias - Leitura e Produção Textual, Matemática (Laboratório de Matemática) e Eletivas - Orientação de Estudo e Pesquisa, Esporte na Escola, Se Sabe de Repente, Robótica, Formação Musical e Qualifica, em articulação com a Educação Profissional.
5. As atividades deverão ser elencadas pela escola a partir do seu Projeto Político Pedagógico – PPP - e da comprovação da habilitação dos professores para as atividades no turno oposto em complementação de carga horária.
6. As atividades de complementação curricular serão registradas em diário escolar próprio e terão avaliação qualitativa que se somará a avaliação quantitativa do componente curricular correspondente.
7. A escola que tiver seus planos validados deverá fazer a solicitação de convênio do PNAE para alimentação (almoço) nos dias de atividades em turno oposto, de acordo com a orientação do Setor responsável – GEAESI (PARAÍBA, 2016, p. 26).

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais 2016, essas modalidades escolares, tanto as Escolas Cidadãs Integradas quanto a Escola Paraíba Mais, com currículos mais ricos e voltados para os interesses e anseio dos estudantes seria uma forma de dar a oportunidade de uma aprendizagem “efetiva e eficaz de forma a assegurar o desenvolvimento das atitudes, competências e habilidades necessárias a participação cidadã” (PARAÍBA, 2016, p. 26). O que não difere dos objetivos propostos pela Escola Cidadã Integral que trataremos mais adiante. Vale destacar que as Escolas Paraíba Mais são apresentadas nas DOFERE do ano de 2016, não havendo menção sobre elas nas Diretrizes de 2017 ou 2018.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, julgamos necessária essa breve apresentação das propostas de Educação Integral no Estado da Paraíba pois

percebemos que, apesar de nomes diferentes, carregam em sua matriz o mesmo objetivo de formar jovens “trabalhadores competentes”.

4.2. O Programa Escola Cidadã Integral da Paraíba e a “parceria” com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

As Escolas Cidadãs Integrais (ECI) começaram a ser pensadas no estado da Paraíba em 2015 e ainda em novembro do mesmo ano, por meio do Decreto nº 36.408, o Governo Estadual, “cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências” (PARAÍBA, 2015, p. 1). Sendo implantadas em 2016, com oito unidades a princípio e, segundo o Governo do Estado, devido ao bom desempenho e à aceitação da comunidade escolar, em 2017, foram implantadas em mais 25 unidades, chegando ao número de 33 Escolas Cidadãs Integrais em todo o Estado. Em seguida, pela Medida Provisória nº 267 de fevereiro de 2018, aprovada pela Lei nº 11.100, abril de 2018, é instituído o Programa Escola Cidadã Integral, sendo este composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS (PARAÍBA, 2018) tornando-se a Lei nº 11.100, abril de 2018, retificada pela emenda de Lei nº 11.314, de abril de 2019 que estende o Programa para toda a educação básica. Ainda em 2018, a Secretaria do Estado da Educação (SEE/PB) buscou ampliar o número de escolas com o modelo de educação integral, com a implantação de mais 69 unidades, totalizando 102 ECI, em todas as Regionais de ensino do Estado.

Segundo o portal da ECI da Paraíba, estas escolas trazem em seu modelo, inovações e propostas que procuram “fazer um divisor de águas na história da educação do estado”, com o objetivo de desenvolver “cidadãos autônomos, solidários e competentes, indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades” (PARAÍBA, [201?]). “O programa tem como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado e com metodologias específicas, que apresentam aos estudantes do Ensino Médio possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida” (PARAÍBA, [201?]), tendo como ponto de partida a proposta metodológica da Escola da Escolha, da qual trataremos mais adiante.

Ainda dentro da proposta educacional das ECIs, as escolas em tempo integral possuem “um conteúdo pedagógico voltado para uma educação de excelência,

formação para a vida e formação para as competências do século XXI” (PARAÍBA, [201?]). Além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as ECIs têm em seu currículo uma grade diferenciada, constituída de componentes como, por exemplo, disciplinas Eletivas, Projeto de Vida, Pós Médio, Estudo Orientado, entre outras.

A ECIT segue o mesmo modelo da ECI, com o diferencial dos cursos técnicos que têm por objetivo “a formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho”. Ambas buscam, segundo o Governo Estadual, propiciar aos jovens se “reconhecerem como protagonistas em seus locais de atuação” (PARAÍBA, [201?]).

As ECIS, que funcionam dentro das Unidades de Medidas Socioeducativas do Estado da Paraíba, atuam de maneira semelhante às ECIs, no entanto, são levadas em conta as especificidades do local e contexto no qual estão inseridas. Nas unidades socioeducativas em que estão inseridas, as ECIs oferecem, além do modelo pedagógico diversificado, “buscando o desenvolvimento do cidadão em sua totalidade” (PARAÍBA, [201?]), cursos profissionalizantes e atividades em diversas áreas como, por exemplo, arte, esportes e cultura, como forma de facilitar a reinserção do adolescente na sociedade dando-lhe a possibilidade de integração ao mercado de trabalho (PARAÍBA, [201?]).

As ECI são apresentadas, pelo Governo do Estado da Paraíba, como um novo modelo de escola pública, com a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral) (PARAÍBA, [201?]). De acordo com o Governo Estadual, este modelo de escola está sendo implantado na Paraíba com vistas a cumprir a meta 6 do PNE, qual seja: “Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 98). Visaria, também, efetivar o previsto no Plano Estadual de Educação, em sua meta 5 (Corresponde à Meta 6 do PNE).

Para o cumprimento dos objetivos das ECI, o currículo deve ser organizado em dois turnos (manhã e tarde) de forma a cumprir o artigo 17 da Lei nº 11.100/2018, que institui “Jornada Escolar Integral período escolar diário, composto por 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia” (PARAÍBA, 2018, p. 1).

Para a implementação do modelo ECI na Paraíba, o Governo do Estado seguiu na direção das “parcerias” que já estavam presentes em outros setores sociais. Como destaca Souza (2018, p. 1342)

No intento de modernizar a máquina estatal e regulamentar a implementação da legislação federal no âmbito estadual, adequando-a à nova racionalidade governamental e, portanto, colocando o estado em sintonia mais fina com a política mais ampla, induzida pelo governo federal, o governo da Paraíba aprovou a Lei nº 8.486/2008, a partir da qual ficou ainda mais explicitada a lógica gerencial, bem como os processos de privatização da coisa pública, não só por meio de “parcerias” na execução de grandes obras estruturantes, mas, também, a partir de medidas mais sutis, em setores onde aparentemente se objetiva apenas “maior eficiência” administrativa e de gestão da própria máquina pública. Nesse sentido, diferentes áreas sociais foram alvo dessa nova racionalidade, como podemos perceber na educação.

As parcerias do Estado da Paraíba com empresas privadas não é novidade e estão presentes em várias ações do Governo como bem destacado acima. Na educação evidenciamos a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, tendo em vista que, por meio dessa combinação, foram instituídas as ECI no nosso estado.

4.2.1. Transformando escolas em empresas

Com amparo na Lei Federal nº. 8.987, de 1995, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal e na Lei Federal nº 11.079, de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, o governador Ricardo Vieira Coutinho reuniu-se com o empresário Marcos Magalhães, representante do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), “ocasião em que discutiram a parceria para implantação do projeto Escola Cidadã em oito escolas da Paraíba a partir do mês de fevereiro de 2016” (PARAÍBA INFORMA, 2015).

Conforme já antecipamos, a implantação, viabilização e ampliação do modelo de ECI conta com a “parceria” entre Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE que foi criado em 2003 por um grupo de empresários determinados a arquitetar um novo modelo de escola e “resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife (ICE, sd.). Já na apresentação, em sua página na internet, o ICE

deixa claro seus objetivos, quando afirma que quer ser reconhecido como uma “organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, ‘transformando estas práticas em políticas públicas’” (ICE, sd. grifo nosso).

O ICE conta com uma base de apoio constituída por parceiros estratégicos – o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande – e parceiros técnicos – o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e STEM – Brasil⁵⁹; bem como, por financiadores: o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú (Bra), Fiat (Chrysler), Jeep, Trevo – Tecnologia Social e SEM – Empresa de produtos farmacêuticos (ICE, sd.). Conforme destacam Rodrigues e Honorato (2020, p. 24)

Essa relação de financiadores reproduz na educação um modelo de mercado de um sistema mundial, mergulhado no modelo neoliberal. Mais especificamente, causam efeitos das forças de mercado nas escolas e nos pais e sobre os benefícios do mercado para os pais. Trata-se da ideologia e das práticas do mercado da educação, como se observa na proposta pedagógica da escola muito fortemente nos ideários de protagonismo, empreendedorismo, valores e projeto de vida, todos com foco no desenvolvimento de sujeitos aptos às necessidades do mercado de trabalho.

Em 2018, segundo informações disponíveis em seu *site*, o ICE tinha parcerias com 16 Estados e oito municípios brasileiros e, entre 2004 e 2018, já havia chegado a abrangência de 747.600 estudantes, 40.050 educadores e 1.335 escolas públicas. (ICE, sd.).

O Projeto de Vida fundamenta, inspirado no modelo Escola da Escolha, a “filosofia” do ICE, argumentando que “O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir (ICE, sd.), tomado como solução central proposta pelo ICE “para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens” (ICE, sd.).

A proposta do ICE para às escolas em que atua são norteadas pelo livro intitulado “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio:

⁵⁹ O STEM Brasil oferece aos professores formação exclusiva, seguindo uma metodologia própria, que enfatiza a mão na massa para dar vida ao currículo obrigatório de ciências e matemática dos estados brasileiros oferecendo suporte a professores de Ciências Naturais e Matemática de escolas públicas. Com objetivo nosso objetivo é formar educadores excepcionais nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

Pernambuco cria, experimenta e aprova”, do empresário Marcos Magalhães, idealizador, diretor e principal divulgador das ideias do ICE.

O texto é carregado de frases de impacto, como, por exemplo, “Um presidiário custa ao contribuinte R\$ 2.200,00 (dois mil e duzentos reais), por mês!” (MAGALHÃES, 2008, p. 13) fazendo o contraponto do investimento por cada aluno com o modelo do ICE: “investem-se R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) por aluno a cada ano” (MAGALHÃES, 2008, p. 12). Desse modo, nos chama a atenção a mensagem implícita nessa comparação, um estudante, em uma boa escola, é mais barato aos contribuintes do que um presidiário.

Do ponto de vista pedagógico, o ICE incentiva práticas como a EPV – Educação para Valores, o protagonismo juvenil, empreendedorismo juvenil, associativismo juvenil, educação geral e certificação profissional, a cultura da trabalhabilidade, etc. Chama-nos bastante atenção a “Cultura da Trabalhabilidade”, que, de acordo com Magalhães (2008, p. 21), visa “capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional”. Desse modo, fica clara a intenção de formar o trabalhador competente para suprir as necessidades do mercado de trabalho, baseado no conceito de capital humano. A proposta do ICE é de escolas que funcionem em tempo integral. Ao falar do conceito de educação integral, Magalhães afirma que este “é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h30 às 17 horas) no Centro, bem como pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo”.

O ICE disponibiliza ainda um Manual Operacional intitulado Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tomando por base a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)⁶⁰. O TESE é uma variante a ser utilizada no ambiente escolar. Esse manual merece destaque por trazer, explicitamente,

⁶⁰ A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) é um conjunto de princípios, conceitos e critérios, com foco na educação e no trabalho, que provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a atuação dos integrantes do Grupo. Valoriza potencialidades do ser humano, como a disposição para servir, a capacidade e o desejo de evoluir e a vontade de superar resultados. Prevê, ainda, um processo de delegação planejada, baseada na confiança e na parceria entre Líderes e Liderados. A TEO é a base da cultura da Odebrecht e direciona a ação dos integrantes nos diferentes Negócios, países e contextos culturais em que atuam. Assim, é possível atender às necessidades dos clientes, agregar valor ao patrimônio dos acionistas, reinvestir os resultados alcançados e crescer em frentes distintas. (Odebrecht).

diretrizes da lógica gerencial a serem implantadas nas escolas. Já em sua introdução, destaca

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (MAGALHÃES, sd. p. 3).

Todo o arcabouço teórico-metodológico que perpassa o referido manual vem do mundo empresarial. Destaca metas a serem cumpridas, avaliações constantes de resultados e desempenho, etc. O acompanhamento e avaliação “ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Os instrumentos mais eficazes são: a Educação pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença” (MAGALHÃES, sd. p. 12).

O Manual Operacional citado trata claramente de um modelo de empresa a que as escolas devem se adequar, mostrando conceitos e termos do mundo dos negócios, como, por exemplo, produtividade e liquidez. Dá ainda diretrizes de ciclos de planejamentos e plano de ação e tem premissas como

Protagonismo Juvenil – o jovem como participe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento. Atitude Empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho. Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual. (MAGALHÃES, sd. p. 21).

Conforme compreendemos, a atuação do ICE não se trata de estabelecer parcerias para a melhoria da educação no país. Trata-se de uma investida privada em escolas públicas, com a intenção de implantar a lógica empresarial nas escolas da classe trabalhadora. Conforme Peroni (2018, p. 221), “[as] parcerias também são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado”. No caso em questão, o ICE lança mão do modelo Escola da Escolha fazendo com que os estudantes se vejam protagonista de suas próprias vidas pois, estariam “escolhendo” que caminho seguir, começando pela escola.

4.2.2. A escola da escolha

O ICE incentiva, por meio de suas publicações, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo juvenil como forma de estimular os jovens estudantes a apostarem em si mesmos. Desse modo, “Escola da Escolha”, materializada no “Projeto de vida” do estudante é o carro chefe do ICE, que, em seu Livreto Institucional, a define da seguinte forma

Protagonista de seu Projeto de Vida, é o jovem que escolhe o seu próprio caminho. A Escola da Escolha contextualiza as opções feitas pelo jovem quanto ao seu estilo de vida, sua participação na sociedade e sua carreira profissional. Porém, é papel da comunidade escolar e daquela do entorno da escola, incluindo a família, apoiar o estudante na sua atuação diante dos desafios advindos dessas escolhas. Este interesse coletivo se manifesta em uma relação de **corresponsabilidade** em sua implantação e desenvolvimento, onde o ICE mobiliza e potencializa diferentes atores (ICE, sd. p. 9, grifo do autor).

Acerca da corresponsabilidade, o mesmo livreto ilustra um ciclo de agentes que, em tese, são “corresponsáveis” pela educação dos jovens inseridos nas escolas.



Fonte: (ICE, sd. p. 8)

As ECI da Paraíba desenvolveram seu plano de ação seguindo as diretrizes do ICE. O Programa está voltado, de acordo com o Governo do Estado, para o ‘Projeto

de Vida” do estudante. Em seção intitulada “Boas Práticas”, está definido no *site* do Programa o seguinte

Projeto de vida é uma **disciplina** que busca problematizar as múltiplas dimensões da identidade dos jovens ainda em formação. **As aulas do Projeto de Vida** não se referem apenas a um projeto de carreira, voltado apenas para o lado profissional. Ele vai além, é um processo de reflexão sobre ‘o ser e o querer ser’, essas aulas têm por objetivo ajudar o jovem a planejar o caminho que precisa construir a seguir para realizar esse encontro, seja nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, num período de curto, médio e longo prazo. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que está inserido, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e possibilidades abertos pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão suas possibilidades de elaborar e implementar seu projeto (ECI, [200?], destaques nossos, aspas do autor).

Apesar da “boas práticas” serem várias, e todas elas convergirem para o desenvolvimento da ECI, o projeto de vida⁶¹ nos chama atenção por dois motivos. Primeiro, “projeto de vida” como “disciplina”, com aulas regulares para reflexão dos jovens sobre quem são e quem querem ser. Segundo, um projeto com estabelecimento de meta a ser alcançada pelo estudante, por meio de um caminho definido previamente. Apesar de trazer a ideia de abrangência da vida pessoal e social dos jovens, de aparentemente objetivar que o jovem conheça e atue para melhoria da realidade em que vive, com a “consciência de limites e possibilidades”, podemos perceber que o projeto de vida dos estudantes, baseados nesses moldes, busca aperfeiçoar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Para reforçar o desenvolvimento do projeto de vida do estudante, com vista ao sucesso de seu projetos de vida, o Protagonismo Juvenil é incentivado e está no rol das “boas práticas”, assim definido

É um dos princípios essenciais da base de sustentação do Modelo Escola Cidadã Integral e visa desenvolver jovens **autônomos**, solidários, e **competentes** autores e sujeitos da própria ação, prontos para buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Refere-se a formação de um sujeito ativo, com **espírito de liderança**, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo (ECI, destaques nossos [200?]).

⁶¹ Em uma busca rápida na internet é possível encontrar cadernos e manuais de formação, tanto para professores quanto para estudantes das redes públicas de ensino pelo Brasil. Porém, nada encontramos correspondente ao estado da Paraíba.

A ênfase dada ao protagonismo está diretamente ligada ao conceito de gestão e à reforma do Ensino Médio e, de acordo com Ferretti et al (2004), esse é um conceito fluido e multifacetado, que carrega em si muito significado político e pedagógico, tornando-se uma potencial fonte de conflitos. O discurso de uma participação mais ativa dos estudantes em sua própria aprendizagem, no que se refere à política educacional brasileira, data dos anos 1920 e 1930, quando o pensamento de John Dewey foi adotado por vários teóricos da educação.

No que diz respeito aos meios institucionais de atuação de estudantes na gestão das escolas, os grêmios estudantis surgiram na década de 1960 e os conselhos escolares que preveem a participação dos estudantes e suas famílias na organização das escolas datam, em alguns estados brasileiros, dos anos 1980. “É no contexto dessa ênfase renovada à participação que surge o termo ‘protagonismo’” (FERRETTI et al. 2004, p. 412).

Apesar da participação dos jovens e suas famílias no cotidiano da escola não ser novidade, foi na década de 1990 que documentos, tanto federais quanto estaduais, oficializaram tal prática, explicitando e valorizando essa participação alegando que a escola, por meio da atuação dos jovens e suas famílias, tem sua gestão democratizada cumprindo 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 et al. 2004, p. 412).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – compõem o meio legal importante para a propagação do protagonismo juvenil no ensino médio. Ainda segundo Ferretti (et al. 2004, p. 412), tanto nos textos teóricos quanto em documentos oficiais, o protagonismo relacionado à educação está quase sempre relacionado aos jovens educandos.

Em nossas buscas, encontramos o sentido de protagonismo aplicado a diversos casos, desde o incentivo da ação do estudante na vida escolar como meio para diminuir os índices de violência entre os jovens e em suas comunidades, até como um direito que não pode ser negado e tão importante quanto o direito à própria educação. A nosso ver, no caso das ECI na Paraíba, o protagonismo juvenil vem no sentido de incentivar os estudantes a competir entre si em busca do tão sonhado reconhecimento enquanto protagonistas de suas vidas.

Na proposta educacional do ICE, no item sobre os princípios pedagógicos, quando trata da integralidade como premissa para fundamentar seu trabalho, o protagonismo juvenil aparece como parte da materialidade da tal integralidade. De acordo com Magalhães (2008, p. 48)

Para um ser humano tornar-se autor ou co-autor de sua vida, ele precisa ter discernimento e capacidade de tomar decisões. [...] O protagonismo implica a capacidade de identificar situações cotidianas relevantes pela compreensão dos elementos que as compõem e do papel de cada jovem na vida das pessoas. O indivíduo protagoniza quando: posiciona-se diante de situações de relevância; antecipa resultados de seus comportamentos e ações sobre os demais. O 'protagonismo' requer: uma compreensão mínima de si próprio como ser de cultura; a capacidade de valorização das características de vida de seu grupo social e as práticas culturais que o caracterizam; o entendimento da diversidade da espécie humana como uma realidade, desenvolvendo, dessa forma, tolerância com as diferenças.

O que podemos perceber são muitos requisitos, implicações e incentivos para que os estudantes sejam de fato protagonistas do que quer que seja. Em seguida, um dos pontos para o desenvolvimento do protagonismo é a apropriação de conhecimentos das várias áreas do conhecimento humano organizadas no currículo, como forma de desenvolver as competências para a compreensão desse conhecimento (MAGALHÃES, 2008). De acordo com Pereira (2013, p. 77)

Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, essas competências contribuem com a acumulação do capital, e seu uso no universo escolar se destina a auxiliar na adaptação dos alunos a este modelo de sociedade e, posteriormente, ao mercado de trabalho. A ideia de que as competências são ferramentas importantes no desenvolvimento das nações é um discurso vazia, e uma estratégia retórica para convencer setores indecisos e contrários a essas mudanças curriculares.

Além de serem estimulados ao trabalho em equipe, por meio do associativismo juvenil, que, de acordo com Magalhães (2008), é definido pela auto-organização dos jovens para desenvolver atividades de interesse dos estudantes, que podem ser desde atividades sociais e culturais quanto esportivas e ambientais. Nesse ponto, o autor destaca, ainda, o empreendedorismo juvenil como forma de viabilizar o protagonismo e a formação para a vida do trabalho.

Nesse sentido, chegamos num conceito que está em moda atualmente, principalmente como discurso do capital para incentivar os jovens, trabalhadores desempregados ou em funções que não são satisfatórias ou precarizadas.

O empreendedorismo é incentivado como forma de levar o jovem a compreender como funciona o novo mundo do trabalho elaborando seu “Plano de vida, de Carreira e o Programa de Ação para seu desenvolvimento escolar e profissional” (MAGALHÃES, 2008, p.49). O empreendedorismo torna-se, nesse sentido, além de uma disciplina, uma forma de educar o jovem e potencial trabalhador.

4.2.3. O Empreendedorismo como Pedagogia: Formando Jovens Para o Mercado

Nos anos de 1990, inúmeras propostas foram apresentadas para o enfrentamento dos problemas resultantes do desemprego que afetava profundamente os jovens. Diferentemente de tempos atrás, em que um diploma universitário era garantia de uma colocação profissional, hoje, não é suficiente para que o jovem se insira no mercado de trabalho. Ao formarem-se, seja no Ensino Médio propedêutico ou profissional e mesmo universitário, os jovens saem em busca de emprego e se deparam com um grande número de desempregados e, quando encontram uma oferta, são frustrados por não se encaixarem no posto de trabalho, por falta de requisitos exigidos pelo mercado, especialmente a falta de experiência profissional (COAN; SHIROMA, 2012). Nesse cenário, a juventude dribla os desafios do mercado vendendo sua força de trabalho, prestando serviços, consultorias, por meio do trabalho terceirizado, temporário, estágios, subcontratados com arranjos flexíveis e precários (COAN; SHIROMA, 2012).

Nesse contexto, o empreendedorismo foi transformado em palavra de ordem, muitas vezes tido como o salvador do jovem trabalhador desempregado. Seus entusiastas defendem que não se pode mais preparar o jovem para um mercado de trabalho formal, com garantias e direitos trabalhistas. Em busca de novas formas de trabalho (entenda-se vender força de trabalho), os jovens se deparam com o discurso de que precisam desenvolver novas e inúmeras habilidades e competências para gerar valor. Conforme destacam Coan e Shiroma (2012, p. 246) “diversos autores defendem que a ideia de que o jovem precisa descobrir suas características empreendedoras, arregaçar as mangas e buscar solução para seus problemas”. Segundo esses autores, o indivíduo com o espírito empreendedor fará de tudo para não fracassar, pois tem o um perfil destemido, iniciativa e autoconfiança. O empreendedor percebe-se comandante do seu próprio destino, com capacidade de

liderar equipes, administrar e resolver situações adversas com motivação e persistência obtém resultados.

Argumentos sobre empreendedorismo, semelhantes ao discurso de autoajuda, tornaram-se chavões e medeiam as propostas de políticas públicas para os jovens, dentre elas, as políticas voltadas para a educação. Na América Latina, a manifestação de maior amplitude com implicações na educação foi empreendida pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apresentada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe⁶² (PRELAC), que acrescentou um quinto pilar, o “aprender a aprender” aos quatro estabelecidos pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a viver juntos” (DELORS, 1998).

Ao acrescentar o ‘aprender a aprender’ como pilar da política educacional, a Unesco procura estabelecê-lo como eixo para a educação atrelando-o à missão de gerar alternativas para o desemprego de modo a assegurar que mesmo em tempos de crise a humanidade mantenha a produção coletiva de riquezas preservando a apropriação privada (COAN; SHIROMA, 1012, p. 247).

A ideologia do empreendedorismo é posta para os estudantes como sendo uma empreitada fácil para o enfrentamento dos desafios postos pelo mundo do trabalho, principalmente no que se refere a empregabilidade atrelado, a nosso ver, com a “cultura da trabalhabilidade” que visa, segundo Magalhães (2012, p. 21), capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação”.

De acordo com Gramsci (1999, p. 237) ao mesmo tempo que, são historicamente imprescindíveis, “as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc”. Desse modo, a ideologia do empreendedorismo é inculcada na mentalidade e cultura dos jovens, fortalecendo a ordem social vigente com a promessa de que, a partir do desenvolvimento de suas capacidades empreendedoras, obterão sucesso pessoal e

⁶² O PRELAC é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região, com o *slogan* “educação para todos”, aprovado em Havana, Cuba no ano de 2002. (COAN; SHIROMA, 2012, p. 246).

profissional. “O discurso sobre empreendedorismo, embebido de valores liberais, prima por ocultar as causas dos problemas sociais, inclusive, apresentando-os como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual” (COAN; SHIROMA, 2012, p. 249). Este discurso surge sempre justaposto a outros (empoderamento, responsabilização, cidadania ativa, capital social, etc.)⁶³ como estratégia empregada pelo capital para educar o consenso.

Observamos, desse modo, os discursos de empreendedorismo e protagonismo empregados pelo ICE no projeto pedagógico da ECI – PB, como ferramenta para o fortalecimento e aprofundamento do projeto burguês de sociedade por meio de políticas educacionais que estimulam o individualismo e a competitividade como valor moral cuja mentalidade está enraizada no pensamento neoliberal.

a nova forma de governança encontrada no Programa Escola Cidadã Integral confirma a existência de um projeto de educação com bases neoliberais e neoconservadoras, que atuam por meio dos projetos de vida, do protagonismo e do empreendedorismo, visando criar um novo modelo para o jovem que atenda às demandas do mercado (RODRIGUES; HONORATO, 2020, p. 26).

A base material da ideologia do empreendedorismo associada ao protagonismo dos jovens é o sistema capitalista. Como dissemos no início do presente capítulo, a estratégia do capital para a educação é agregar valor à mercadoria – estudante – com discursos poderosos de mudança social, o que funciona muito bem em países como o nosso, devido ao grande abismo social entre classes. Ao incentivar tais ideários, a educação afasta-se cada vez mais de uma formação emancipadora e integral, reforçando desse modo o modo de vida burguês.

⁶³ Sugerimos a leitura do Texto: COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: Forjando um jovem de novo tipo? In. Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital. Mariléia Maria da Silva, Elisa Maria Quartiari, Olinda Evangelista, (org). – Campinas: Mercado de Letras, 2012.

5. CONSIDERAÇÕES

O ideário de implantar a Educação Integral no Brasil esteve presente em várias reformas, programas e iniciativas. Porém, o que podemos observar é que, apesar das tentativas a educação Integral no Brasil não se efetivou como formação omnilateral mas em educação para o mercado de trabalho.

A educação integral entendida como processo formativo de sujeitos emancipados, deve ser desenvolvida de forma a contemplar todas as dimensões dos indivíduos constituindo-se como projeto coletivo, que envolva os jovens, a escola, as famílias e as comunidade, fazendo assim um todo educacional. Não se trata apenas de garantir que os estudantes tenham assegurado do direito à educação, trata-se de garantir os meios físicos, financeiros, legais e funcionais para que os educandos tenham uma educação para à vida, que ultrapassa os muros da escola.

O tempo todo, todos os dias, estamos nos educando, a escola é apenas um meio sistematizado e formal de educação. Gramsci, ao analisar a questão da escola, não o faz como temática pedagógica isolada, mas sim, integrada à análise do Estado Integral⁶⁴ e da mediação efetuada por uma multiplicidade de agências educativas, das quais a escola é tão-somente uma parte, uma vez que “a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais” (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Não há dúvidas, diante do que foi exposto, que a educação faz parte da disputa pela hegemonia no Brasil. Cada governo, seja no âmbito Federal ou nas esferas estaduais, a educação e conseqüentemente a escola é desenvolvida visando os interesses governantes “da vez”. No Estado da Paraíba, não é diferente.

Ao implantar o ProEMI no Estado, acompanhando as políticas do Governo Federal para o fomento das escolas em tempo integral, o governo da paraíba começa, a nosso ver, uma separação entre ensino propedêutico e técnico ou profissionalizante. Separação essa que se estende para seus desdobramentos (Escola Cidadã Integrada e Escola Paraíba Mais) e ainda pra o Programa atual, a Escola Cidadã Integral.

Ao separar a escola em Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica, já está posto que a educação não é integral. Os estudantes que optam por

⁶⁴ Para Gramsci o Estado é, um dos dois grandes planos superestruturais, sendo o outro a sociedade civil (que Gramsci compreende como o conjunto de organismos vulgarmente denominado ‘privados’ prepostos à função de hegemonia) (GRAMSCI, 2001, p. 21). Nas sociedades ocidentais, Gramsci vê esses dois planos dialeticamente coadunados no conceito de “Estado integral”, que representa a contribuição gramsciana específica à teoria do Estado (LIGUORI, 2017, p. 261).

uma formação técnica tem parte da sua formação voltada para cursos profissionalizantes, com formação humanística superficial. Os estudantes que por sua vez escolhem seguir na ECI, recebem educação humanística um pouco mais aprofundada. Porém optando por uma ou outra a formação desses jovens é voltada para o mercado de trabalho uma vez que têm em seus currículos disciplinas voltadas para o empreendedorismo e protagonismo, currículos estes, vale lembrar desenvolvidos com base nos direcionamentos do ECI. O discurso voltado para essas característica busca formar o trabalhador competente, e não um indivíduo emancipado, claramente exposto em seus objetivos de formação por competências.

Essa separação consiste em uma negação do direito à educação visto que, ao optar por um “modelo” o estudante precisa desenvolver um Projeto de Vida, o qual será tomado como guia para suas escolhas acadêmicas e de trabalho, suprimindo conteúdos e fragmentando conhecimentos. A adolescência é a fase em que os jovens estão se descobrindo e iniciando seu desenvolvimento seus potenciais científicos, criativos, artísticos e intelectuais.

As escolas do tipo profissional e técnicas têm sua formação voltada para satisfazer interesses práticos imediatos, no dizer de Gramsci “diretamente interessado” se sobrepondo à escola “formativa, desinteressada”. O aspecto mais contraditório reside em que esse tipo de escola aparece louvado como democrático, quando efetivamente não só é destinado a perpetuar diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las.

Ao propor uma nova organização para a escola, denominada como Escola Unitária, Gramsci enfatiza que o objetivo deve ser o de elevar os indivíduos do senso comum ao bom senso filosófico. A escola unitária, de formação Omnilateral, integrada a todas as dimensões da vida dos indivíduos deve ser organizada para a libertação dos jovens.

A última fase da escola unitária, que corresponde ao Ensino Médio deve ser elaborada e organizada como fase determinante na qual se tende a criar “valores fundamentais do humanismo”, a “autodisciplina intelectual” e a “autonomia moral” direcionando o jovem à uma especialização posterior, seja ela para seguir os estudos universitários/científicos ou pratico-produtivo, voltado para o mundo do trabalho de qualquer tipo, comércio, indústria, etc. “O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa fase da escola” (GRAMSCI, 2001,

p. 39). Separa-se a escola, e junto com ela a possibilidade de uma formação verdadeiramente integral, Omnilateral.

A educação enquanto um direito, deve ser fornecida pelo Estado. Deve ser laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Porém, enfatizamos que o Estado deve ser responsável por financiar as escolas e não determinar currículos ou direcionamentos. Desse modo, ao firmar parceria com o ICE, o Estado da Paraíba transferiu para esse instituto a responsabilidade de desenvolver diretrizes e modelos para implantação nas escolas de ensino Médio do Estado. Isso deixa clara a desresponsabilização do Estado frente as políticas públicas para a educação uma vez que o próprio ICE afirma que seu objetivo é transformar suas diretrizes em políticas públicas na área educacional nos estados parceiros.

Destacamos sempre o termo “parceria” entre aspas por questionar se esse acordo é realmente parceria, pois entendemos que parceria implica troca, mas no caso analisado, identificamos um contrato de prestação de serviços onde o governo do estado “cuida da destinação de recursos físicos e financeiros e o setor privado, por meio do ICE, contribui com a implantação das metodologias e tecnologias gerenciais” (AGENDAPARAÍBA.COM).

Uma escola não é uma empresa. É lugar de aprendizado, enriquecimento intelectual, social, emocional e profissional, este no sentido ontológico de trabalho. Tratar escolas como empresas implica em uma lógica gerencial em que a produtividade é mais importante que a formação, em que as metas a serem cumpridas são mais relevantes do que a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e passados de geração para geração através da educação, seja ela informal ou escolar.

Quando falamos de educação na concepção de Gramsci, estamos tratando de uma formação do homem como um todo, não só para trabalhar, mas para viver, sem esquecer da totalidade social em que esse homem vive. Para Gramsci a formulação de uma proposta para a educação que integre um programa político em direção à igualdade social é referência para a crítica às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que se exprimem nas diversas instâncias da sociedade e da cultura, como também na escola. Refere-se à luta pela unificação do ser humano como possibilidade de realização, como devir (DORE, 2006).

O tema sobre Educação Integral pública, de qualidade e universalizada é um assunto que nos instiga a discussões há algum tempo. Defender uma escola de

qualidade, que forma o indivíduos integralmente, não só para o trabalho é uma obrigação para educadores e cidadãos minimamente preocupados com o futuro dos nossos jovens. A educação não deve ser instrucional, mas de vivência, de reflexão, de conhecimento, um processo que, ao mesmo tempo que mostra que o exercício da subjetividade pode trazer ao educando, pode levar esse indivíduo a fazer uma avaliação crítica de todo o acervo de que dispõe e a propor novos significados.

Entendemos porém, que em uma sociedade capitalista como a que vivemos há décadas, voltada para a acumulação de riquezas por parte de uma parcela bem pequena da população que se vale da força de trabalho da grande maioria, uma formação omnilateral encontra barreiras, políticas, ideológicas, religiosas etc. No Brasil, essas barreiras são além de tudo sociais.

A educação brasileira sempre foi classista e no que se refere ao Ensino Médio, o abismo social é mais profundo e evidente, seja por conta do pouco investimento, seja pelo seu caráter fragmentado ou por sua falta de identidade. Passou por diversas reformas sem ser reformado. Sempre voltado de uma forma ou de outra para a formação de mão de obra barata e “qualificada” em atividades mercadológicas. Os modelos de escola em voga na Paraíba, regular ou integral, constituem-se do mesmo espírito mercadológico empresarial.

Remetendo-nos ao título da nossa pesquisa “Escola Cidadã Integral de Ensino Médio do Estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?” podemos dizer que, a partir da educação oferecida nas ECI não se consegue formar nem o cidadão competente nem o indivíduo emancipado pois, tanto a formação para a competência quanto a formação para emancipação não são objetivo dessas escolas. Apoiadas no discurso de educar para a cidadania e para o mercado de trabalho, buscam formar mão de obra qualificada (ou qualificada o suficiente) em vários graus diferentes para ocuparem cargos num mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e perverso.

A Educação Integral, de tempo integral, deve seguir, a nosso ver, as orientações pedagógicas voltadas para a formação do indivíduo como um todo. Pelas diretrizes trazidas não só pelo PNE e sua meta 6, mas também pelo Plano de Ensino Médio Inovador, pelas Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba Para o Ensino Médio, pelos objetivos das ECI e ECIT, fica evidente que, os planos e planejamentos, em suas proposições, não estão em consonância com o ideário de termos uma educação de qualidade e de formação omnilateral dos indivíduos no sentido amplo da

palavra. Porém, falta muito ainda para que, possamos transformar esse anseio em realidade, visto que a formação dos jovens, hoje, se dá com intuito de prepará-los para o mercado de trabalho, este cada vez mais competitivo. É preciso que haja uma mudança nos preceitos educacionais para que assim se alcance o intuito da formação verdadeiramente integral do homem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAGA, Ialê Falleirosos. **PCN e a formação escolar do novo homem**: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. Dissertação de mestrado. Niterói: UFF, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: janeiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.207**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso em: janeiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: janeiro de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, PNE, LEI Nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: janeiro de 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral**: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247 – 270, dez. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf. Acesso em: abril de 2020.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: Forjando um jovem de novo tipo? In: Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital. Mariléia Maria da Silva, Elisa Maria Quartiaro, Olinda Evangelista, (orgs). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Presença de Gramsci no Brasil**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/2009/mes/gramsci.pdf>. Acesso em: 25/01/2019.

_____. Relações de força. In: **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 682.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura. In. **Cadernos de Pesquisa**. v.44 n. 154, p. 912-933, out./dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em 15/04/2020.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Fernando Cassio (Org). São Paulo: Boitempo, 2019.

DIAS, Camila Mantovani. **O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP**. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8735/DissCMD.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: maio de 2020.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set/dez. 2006.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ecipb/in%C3%ADcio?authuser=0>>. Acesso em: Junho de 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Friedrich Hegel**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/hegel/>. Acesso em: 20/03/2019.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (org). **Ensino médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FROGOTTO, Gaudêncio. Verbete educação Omnilateral. In. **Dicionário da Educação do Campo**. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (Org). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: janeiro de /2019.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora EPU, 1883.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **MEC quer reinventar a Escola Nova**. 2009. Disponível em: <https://ghiraldelli.wordpress.com/2009/05/05/mec-quer-reinventar-a-escola-nova/>. Acesso em abril de 2020.

GOMIDE, Denise Carvalho. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: fevereiro de 2019.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec 2006 n. 2. p. 129-135. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: abril de 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1982.

_____. **Concepção Dialética da História.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1966.

_____. **Cadernos do cárcere.** V 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere.** V 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: janeiro de 2019.

GOMIDE, Denise Carvalho. **O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ENFOQUE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em fevereiro de 2019.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.** Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: Maio de 2019.

KONDER, Leandro. **Em Torno de Marx.** São Paulo: Bitempo, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. KUENZER, Acácia Zeneida (Org). 4ª ed. São Pulo: Cortez, 2005.

LIGUORI, Guido. e VOZA, Pasquale (Org). **Dicionário Gramsciano.** Tradução Ana Maria Chiarini. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci:** Americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**. In. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario>. Acesso em: abril de 2020.

MOCHCOVITCH, Luana Galano. **Gramsci e a Escola**. 3ª ed. São Paulo, Ática: 1992.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Massagana, 2010.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL (BM): RUMO A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NOVO TIPO?** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158911/337035.pdf?sequence=1>. Acesso em: maio de 2020.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão Social crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

_____. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

ODEBRECHT. **Tecnologia Empresarial Odebrecht**. Disponível em: <https://www.odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>. Acesso em: janeiro de 2020.

PARAÍBA. **Escola Cidadã Integral**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ecipb/in%C3%ADcio?authuser=0>. Acesso em: janeiro de 2019.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018**. João Pessoa: SEEPB, 2016. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2016_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83o.Pdf. Acesso Em: Agosto de 2019.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018**. João Pessoa: SEEPB, 2017. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2017_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83o.Pdf. Acesso Em: Agosto de 2019.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018**. João Pessoa: SEEPB, 2018. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83o.Pdf. Acesso Em: Agosto De 2019.

PARAÍBA. **Decreto Nº 36.408** de 30 de Novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa - Terça-feira, 01 de Dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

PARAÍBA. **Decreto Nº 36.409** DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa - Terça-feira, 01 de Dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

PARAÍBA. **Medida Provisória Nº 267** de 07 de Fevereiro de 2018. Autoria: Poder Executivo Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>. Acesso em: Junho de 2019.

PARAÍBA. **Lei Nº 11.100**, 06 De Abril De 2018 Autoria: Poder Executivo Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba, n. 7.532. João Pessoa, 12 de abril de 2018. p. 1. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

PARAÍBA. **Plano Estadual de educação**. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/>>. Acesso em: janeiro de 2019.

PARAÍBA ON LINE. **Governador se reúne com representantes de institutos que apoiam as Escolas Cidadãs**. Disponível em <https://paraibaonline.com.br/2018/01/governador-se-reune-com-representantes-de-institutos-que-apoiam-as-escolas-cidadadas>. Publicado em 18/jan/2018. Acesso em: Junho de 2019.

PEREIRA, Valmir. **O indivíduo burguês e a crise da escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação** para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTELLI, Huges. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva. HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020 | e21782 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782/14302>. Acesso em: Maio de 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 34. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAMPAIO, Wilson Correia. **Gramsci: política e educação**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTOS, Tales dos. **História da Revolução Russa**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/revolucao-russa.htm>. Acesso em: março de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Gramsci e a educação no Brasil: Para uma teoria gramsciana da educação e da escola**. Disponível em: http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf. Acesso em: abril de 2019.

SECCO, Lincoln. **Por um novo marxismo**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/por-um-novo-marxismo/>. Acesso em: março de 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os Filósofos e a Educação - Gramsci - Volume 4**. Documentário. Roteiro e apresentação de Antonio Joaquim Severino. Direção e produção de Regis Horta. Brasil. Produtora Cedic, 2009.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto (Org). **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Políticas governamentais para a Educação Básica na Paraíba: A privatização como estratégia de hegemonia**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340-1354, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017>. Acesso em: Maio de 2020.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 2ª ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Tradução Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIDE EDITORIAL. **Benedito Croce**. Disponível em: https://videeditorial.com.br/index.php?route=product/author&author_id=739. Acesso em: março de 2019.